

Research Paper



The Relationship Between Academic Procrastination and Academic Vitality with Academic Burnout in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation



Saeed Pourabdol^{1*}

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Urmia, Iran.



DOI: [10.22034/jmpr.2024.62325.6278](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62325.6278)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18569.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Academic Procrastination, Academic Vitality, Academic Burnout, Academic Self-Regulation

Received: 2024/07/07
Accepted: 2024/07/28
Available: 2024/09/28

This study aimed to investigate the relationship between academic procrastination, academic vitality, and academic burnout among high school students, with the mediating role of academic self-regulation. The research method was descriptive, correlational, and based on structural equation modeling (SEM). In this study, the statistical population consisted of all male 10th-grade students in Urmia city high schools in the academic year 2023-2024. Among these, 420 were selected as the research sample using cluster sampling. The study population included all tenth-grade male students in Urmia City, Iran. A total of 420 students were selected using multistage cluster sampling. Data were collected using four self-report questionnaires: the Academic Burnout Scale (ABS), Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ), Academic Vitality Scale (AVS) (Dehghani-zadeh & Hosseini Chari, 2012), and Academic Procrastination Scale (APS). The results indicated a significant positive relationship between academic procrastination and academic burnout ($p < 0.05$). Additionally, there was a significant negative relationship between academic vitality and academic burnout ($p < 0.05$). Furthermore, the results showed that academic self-regulation mediated the relationship between academic procrastination and academic burnout, as well as between academic vitality and academic burnout ($p < 0.05$). Based on these findings, it can be concluded that academic self-regulation is an important factor that should be considered in the relationship between academic procrastination, vitality, and burnout. Students with low academic self-regulation are more likely to experience academic burnout because of high academic procrastination and low academic vitality.



* **Corresponding Author:** Saeed Pourabdol
E-mail: s.pourabdol@urmia.ac.ir



رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی خودنظم‌جویی تحصیلی

سعید پورعبدل^{*۱}

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

DOI: [10.22034/jmpr.2024.62325.6278](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62325.6278)URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18569.html

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

اهمال‌کاری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با نقش میانجی خودنظم‌جویی تحصیلی بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روابط ساختاری (مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود. در این مطالعه، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس دهم مقطع متوسطه مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند که از بین آنها ۴۲۰ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.05$). همچنین بین سرزندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری ($P < 0.05$) به دست آمد. علاوه بر این، نتایج نشان داد خودنظم‌جویی تحصیلی، بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و بین سرزندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نقش میانجی دارد ($P < 0.05$). بر مبنای یافته‌های به دست آمده، می‌توان گفت خودنظم‌جویی تحصیلی از عوامل مهمی است که در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی باید مورد توجه قرار گیرند. در واقع دانش‌آموزانی که خودنظم‌جویی تحصیلی در آنها پایین باشد احتمال اینکه اهمال‌کاری تحصیلی بالا و سرزندگی تحصیلی پایین آنها به فرسودگی تحصیلی منجر شود، زیاد است.

دریافت شده: ۱۴۰۳/۰۴/۱۷

پذیرفته شده: ۱۴۰۳/۰۵/۰۷

منتشر شده: ۱۴۰۳/۰۷/۰۷

* نویسنده مسئول: سعید پورعبدل
s.pourabdol@urmia.ac.ir رایانامه:

مقدمه

در میان متغیرهای حائز اهمیت در آموزش دانش‌آموزان که غالباً مورد غفلت قرار می‌گیرند، فرسودگی تحصیلی^۱ جایگاهی بس مهم دارد. ریشه این مفهوم به روانشناسی به نام فرویدنبرگر^۲ (۱۹۷۴) باز می‌گردد که واژه "فرسودگی" را برای آن به کار برد. اما این نیومن^۳ (۱۹۹۰) بود که برای اولین بار از اصطلاح "فرسودگی تحصیلی" استفاده کرد (نیومن و همکاران^۴، ۱۹۹۰). در میان عوامل فردی مؤثر بر دانش‌آموزان، فرسودگی تحصیلی جایگاهی بس مهم دارد. این پدیده که از آن به عنوان خستگی عاطفی ناشی از سندرم استرس مزمن یاد می‌شود، ریشه در عواملی مانند سنگینی نقش‌ها، فشار، محدودیت‌های زمانی و فقدان منابع کافی برای انجام وظایف و تکالیف دارد (وانگ و همکاران^۵، ۲۰۲۲). فرسودگی تحصیلی در فضای آموزشی، به عنوان وضعیتی شناخته می‌شود که در آن دانش‌آموزان به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیلی، احساس خستگی، بدبینی و بی‌علاقه‌گی نسبت به درس و تکلیف پیدا می‌کنند و همچنین تصور می‌کنند که در زمینه‌های درسی و تحصیلی پیشرفت ضعیفی داشته‌اند (هوانگ و کیم^۶، ۲۰۲۲). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که شیوع این پدیده در مراکز آموزشی در حال افزایش است. پژوهش‌های متعددی به بررسی شیوع و پیامدهای فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند. بودوینز و همکاران^۷ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای نشان دادند که شیوع این پدیده در دانشگاه‌ها بین ۸۵ تا ۹۵ درصد است. چنگ و همکاران^۸ (۲۰۲۰) نیز دریافته‌اند که فرسودگی تحصیلی می‌تواند به افسردگی منجر شود. کیلیک و همکاران^۹ (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی دیگر نشان دادند که این پدیده، رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای منفی آن مانند سردرد، دل‌درد، احساس ترس و افسردگی را تشدید می‌کند. ویزوسو و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۹) در پژوهشی که به بررسی رابطه ابعاد فرسودگی تحصیلی با متغیرهایی مانند استرس تحصیلی، انگیزش یادگیری و عزت نفس تحصیلی پرداخته بود، دریافته‌اند که خستگی هیجانی، پیش‌بینی‌کننده استرس تحصیلی است. نگرش منفی و بدبینانه نسبت به مطالب درسی، انگیزش یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد و احساس عدم شایستگی در موضوعات درسی، با عزت نفس تحصیلی پایین مرتبط است.

علاوه بر عوامل ذکر شده، اهمال کاری تحصیلی^{۱۱} نیز می‌تواند در ایجاد و تداوم فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد (عقبلی‌مهریز و همکاران، ۱۴۰۰). در روانشناسی، اهمال کاری به معنای به تعویق انداختن کاری است که تصمیم به انجام آن گرفته‌ایم (الیس و نال^{۱۲}، ۱۹۹۷). فراری^{۱۳} (۱۹۹۵) اهمال کاری

را به عنوان تأخیر هدفمند و دائمی در شروع و تکمیل وظایف، تا حدی که فرد احساس ناراحتی کند، تعریف می‌کند (فراری و همکاران، ۲۰۰۵). این پدیده با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد و تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله اهمال کاری تحصیلی (حاتمیان و راهدار، ۱۴۰۰). اهمال کاری به معنای به تعویق انداختن غیرضروری یک کار تا جایی است که فرد از این تأخیر احساس ناراحتی کند (سولومون و راثبلوم^{۱۴}، ۱۹۹۴). این پدیده زمانی رخ می‌دهد که فرد در ذهن خود قصد انجام کار را دارد، اما در انجام آن در موعد مقرر و مطلوب خود ناکام می‌ماند (رن و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۳). اهمال کاری تحت‌تأثیر عوامل مختلفی مانند اعتماد به نفس پایین، فقدان برنامه‌ریزی، ناتوانی در مدیریت زمان، ترس از شکست، احساس بی‌ارزشی، مشکل در شروع کار، اضطراب و افسردگی قرار می‌گیرد. این پدیده مانند پرخوری، عدم تحرک بدنی و سیگار کشیدن، جنبه‌ای فراگیر دارد و با وجود آگاهی افراد از مضرات آن، نادیده گرفته می‌شود (شیکد و آلتاراک^{۱۶}، ۲۰۲۳). سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را به عنوان به تعویق انداختن وظایف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحان، نوشتن مقالات در طول ترم، انجام امور اداری مربوط به مدرسه به حضور مستمر در کلاس‌ها تعریف می‌کنند (سوارز-پردومو و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۲). گزارش‌های دانش‌آموزان از اهمال کاری تحصیلی، رابطه‌ای منفی و معنادار با عملکرد تحصیلی آنها نشان می‌دهد (ساری و هزیم^{۱۸}، ۲۰۲۳). به‌طور کلی، پژوهش‌ها در این زمینه حاکی از پیامدهای منفی اهمال کاری تحصیلی هستند (گارسیا-روس و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۲). پژوهش مارتینی و همکاران^{۲۰} (۲۰۲۲) نیز به شواهد موجود مبنی بر رابطه منفی و معنادار اهمال کاری با موفقیت تحصیلی می‌افزاید. رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) نیز در مطالعه خود دریافته‌اند که عواطف مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گیری هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند.

سرزندگی تحصیلی^{۲۱}، یکی دیگر از عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌شود (السید فرید امر و همکاران^{۲۲}، ۲۰۲۳). سرزندگی، تجربه‌ای آگاهانه فرد از داشتن انرژی و احساس خوب نسبت به زندگی است و در واقع بازتابی از سلامت روان‌شناختی و جسمی فرد به شمار می‌رود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴). احساس سرزندگی، تجربه‌ای خاص روان‌شناختی است که در آن فرد شور و نشاط درونی را احساس می‌کند (سورگی و همکاران^{۲۳}، ۲۰۲۰). به عقیده رایان و فردریک^{۲۴} (۱۹۹۷)، سرزندگی، انرژی‌ای است که

13. Ferrari
14. Solomon & Rothblum
15. Ren et al
16. Shaked & Altarac
17. Suárez-Perdomo et al
18. Sari & Hazim
19. García-Ros et al
20. Martinie et al
21. Academic vitality
22. Elsayed Farid Amr et al
23. Soorgi et al
24. Ryan & Frederick

1. Academic burnout
2. Freudenberger
3. Neumann
4. Neumann et al
5. Wang et al
6. Hwang & Kim
7. Baudewyns
8. Cheng et al
9. Kilic et al
10. Vizoso et al
11. Academic procrastination
12. Ellis & Knaus

خودنظم‌جویی شامل توانایی فرد برای سازمان‌دهی و عمل بر طبق اهداف خود نیز می‌شود (قلی‌زاده و رحیمی، ۲۰۲۳). زیمرمن (۱۹۹۴) خودنظم‌جویی را فرآیندی می‌داند که در آن یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های کاربردی در حوزه تحصیلی تبدیل می‌کنند. دانش‌آموزان خودنظم‌جو، اهداف خود را تعیین و سپس استراتژی‌های مناسب مرتبط با تکالیف را انتخاب می‌کنند. در ادامه، این دانش‌آموزان در طول فرآیند یادگیری بر خود نظارت می‌کنند و انگیزه آنها با پیشرفت یادگیری افزایش می‌یابد (قلی‌زاده و رحیمی، ۲۰۲۳). در قلمرو آموزش، خودنظم‌جویی به عنوان مجموعه‌ای از تفکرات، احساسات و اقدامات خودجوش به منظور نیل به اهداف تحصیلی تعریف می‌شود (والنزوئلا و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، خودنظم‌جویی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های اجرایی که با پیشرفت تحصیلی ارتباطی مثبت دارند، شناخته می‌شود (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۹). خودنظم‌جویی تحصیلی به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریتی منابع برای حداکثر رساندن یادگیری نیز اشاره دارد. راهبردهای شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عملی گفته می‌شود که هدف آن کمک به یادگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت استفاده از آن در آینده است (گومز و همکاران، ۲۰۱۹). راهبردهای فراشناختی، راهبردهای نظارتی هستند و برای نظارت و هدایت راهبردهای شناختی به کار می‌روند. تحقیقات مختلف نشان‌دهنده نقش کلیدی خودنظم‌جویی تحصیلی در بسیاری از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش‌های مختلف به نقش کلیدی خودنظم‌جویی تحصیلی در ابعاد گوناگون زندگی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. در این راستا، ناطقی و محترم (۱۳۹۸) نشان دادند که حرمت خود و خودنظم‌جویی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند. بارانی و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که امید به تحصیل، هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی، بر افت تحصیلی اثر منفی دارد. همچنین، کشتورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) در مطالعه خود نشان دادند که خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

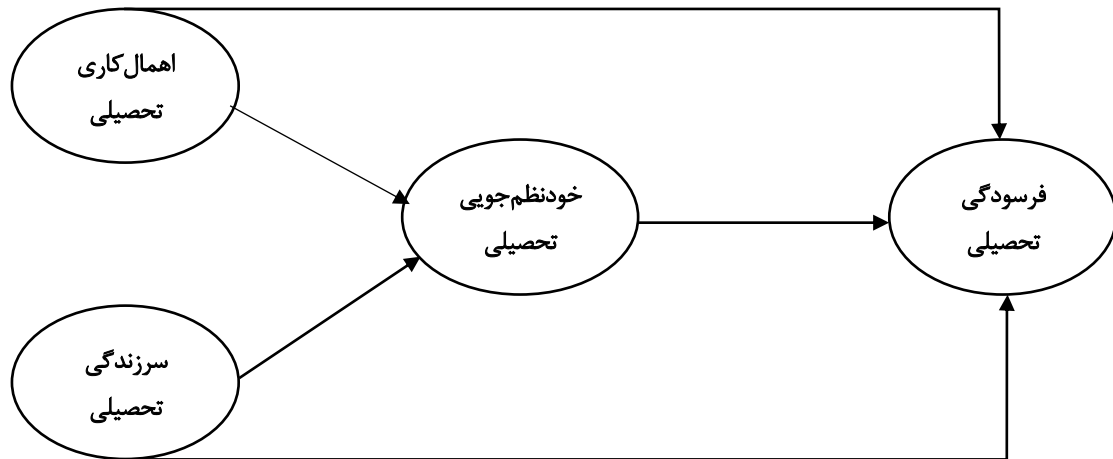
در مجموع، با توجه به نقش اهمال‌کاری تحصیلی و فقدان سرزندگی تحصیلی در تداوم فرسودگی تحصیلی، کمبود تحقیقات در این زمینه میان دانش‌آموزان، و همچنین نقش کلیدی خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه با فرسودگی تحصیلی، هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان بود.

از درون فرد سرچشمه می‌گیرد و نه از عوامل خارجی و تهدیدآمیز محیط. سرزندگی، حسی فراتر از تحریک یا اجبار به انجام کاری است. هر چه افراد کمتر درگیر تعارض باشند، از مکانیسم‌های سرکوب رها شده و احساس سرزندگی، خلاقیت، خودشکوفایی و انرژی بیشتری را تجربه می‌کنند. انجام کار به صورت خودجوش، نه تنها خستگی و ناامیدی به همراه ندارد، بلکه موجب افزایش انرژی و توان فرد می‌شود. به طور کلی، حس درونی سرزندگی، شاخصی معنادار از سلامت ذهنی است (توراتو و همکاران، ۲۰۲۱). تحقیقات نشان داده است که افراد با سرزندگی بالا، تمایل بیشتری به بسیج منابع خود و مشارکت فعال در فعالیت‌های مرتبط با سلامت دارند و می‌توانند از ذخایر انرژی بیشتری بهره‌مند شوند (السید فرید امر، ۲۰۲۳). سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموزان در مواجهه موفقیت‌آمیز با موانع و چالش‌های تحصیلی که در طول مسیر یادگیری با آنها روبرو می‌شوند، تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ پوتواین و همکاران، ۲۰۲۳). سرزندگی تحصیلی به واکنش مثبت، سازنده و انعطاف‌پذیر در برابر چالش‌ها و موانعی که در طول مسیر تحصیل به طور مداوم با آنها مواجه می‌شویم، اشاره دارد (سماوی و همکاران، ۲۰۲۳). این مفهوم، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روانشناسی مثبت بازتاب می‌دهد. از این رو، سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از شاخص‌های مهم، بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثرگذار است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این مؤلفه در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان نقشی کلیدی ایفا می‌کند. مطالعات متعددی به بررسی رابطه بین سرزندگی تحصیلی و مؤلفه‌های مختلف تحصیلی پرداخته‌اند. کمایی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد. ایمانخواه و همکاران (۱۴۰۱) نیز در مطالعه خود دریافتند که بین اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبتی وجود دارد. علاوه بر این، مولایی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین خوش‌بینی تحصیلی و مؤلفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیمی برقرار است.

خودنظم‌جویی تحصیلی^۵، مفهومی در حوزه آموزش است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد (پینترچ و زوشو، ۲۰۰۲). این سازه نخستین بار در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد (شونک و زیمرمن، ۲۰۰۷). طبق نظریه سه‌وجهی بندورا، شناخت اجتماعی، زیربنای یادگیری خودنظم‌جویی است. از دیدگاه بندورا، فعالیت‌های یادگیری افراد تحت‌تأثیر سه فرآیند شخصی، محیطی و رفتاری قرار می‌گیرد (آفریلیانتي و افندی، ۲۰۲۳). خودنظم‌جویی به معنای توانایی فرد در تنظیم رفتار خود بر اساس شرایط و تغییرات محیطی داخلی و خارجی است. این مفهوم نباید با فرآیندهای قضاوت در مورد تغییر شرایط محیطی اشتباه گرفته شود. در واقع،

7. Schunk & Zimmerman
8. Afrilliyanti & Affandi
9. Valenzuela et al
10. Williams et al
11. Gomes et al

1. Torrado et al
2. Martin & Marsh
3. Putwain
4. Samavi et al
5. Academic self-regulation
6. Pintrich & Zusho



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

پایایی خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب با استفاده از روش بازآزمایی پس از یک ماه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ به دست آمده است. روایی صوری این پرسشنامه ۰/۹۱ برآورد شده است. برای بررسی روایی همگرا و واگرا، به ترتیب از پرسشنامه افسردگی دانشجویان و مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته تحصیلی استفاده شده است. نتایج نشان‌دهنده روایی ۰/۹۳ و ۰/۸۳ این ابزار است (شوفلی، ۲۰۰۲).

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵): پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران^۲ (۱۹۹۵) ابزاری ۱۴ سوالی است که برای سنجش خودتنظیمی بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. سوالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ارائه شده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد. این پرسشنامه توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت انجام می‌شود. به این صورت که هر سوال با پنج گزینه نمره‌گذاری می‌شود: کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نه موافق و نه مخالف (۳)، مخالفم (۲)، کاملاً مخالفم (۱). سوالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. به این معنی که نمره هر گزینه در این سوالات برعکس سوالات دیگر محاسبه می‌شود. نمره بین ۱۴ تا ۲۸: نشان‌دهنده میزان خودنظم‌جویی در حد پایین است. نمره بین ۲۸ تا ۴۲: نشان‌دهنده میزان خودنظم‌جویی در حد متوسط است. نمره بالاتر از ۴۲: نشان‌دهنده میزان خودنظم‌جویی در حد بالا است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سوالات پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) مناسب بوده و این ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است: عامل راهبردهای شناختی و عامل راهبردهای فراشناختی. بار ارزشی مربوط به این دو عامل نیز در حد قابل قبولی گزارش شده است (شیخ‌الاسلام، ۱۳۹۵). ضریب پایایی کل پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ

روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. پژوهش حاضر بر روی کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس دهم مقطع متوسطه مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام شد. نمونه آماری شامل ۴۲۰ نفر بود که با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این روش، ابتدا شهر ارومیه به سه منطقه شمالی، مرکزی و جنوبی تقسیم‌بندی شد. سپس از هر منطقه، پنج مدرسه و از هر مدرسه، دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، تمامی دانش‌آموزان پسر این کلاس‌ها به عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه، نسخه‌ای اصلاح‌شده از مقیاس فرسودگی شغلی - فرم عمومی است که توسط شوفلی و همکاران^۱ (۲۰۰۲) برای استفاده در بین دانشجویان اقتباس شده است. پرسشنامه شامل ۱۵ سوال و سه خرده مقیاس است: خستگی عاطفی: این خرده مقیاس با ۵ سوال اندازه‌گیری می‌شود و به سنجش احساس خستگی، فرسودگی و بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان می‌پردازد. شک و بدبینی: این خرده مقیاس با ۴ سوال اندازه‌گیری می‌شود و به بررسی احساس تردید، ناامیدی و بی‌اعتمادی به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد. خودکارآمدی تحصیلی: این خرده مقیاس با ۶ سوال اندازه‌گیری می‌شود و به سنجش باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی می‌پردازد. در این پرسشنامه، هر سوال در یک طیف ۷ درجه‌ای از "هرگز" (۰) تا "همیشه" (۶) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های بالا در خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی و شک و بدبینی، و نمره‌های پایین در خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان است. لازم به ذکر است که نمره‌گذاری خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس انجام می‌شود. ضریب پایایی کل این پرسشنامه ۰/۶۶ گزارش شده است. همچنین،

2. Bouffard et al

1. Schaufeli et al

۰/۷۱ به دست آمده است. ضریب پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ گزارش شده است. ضریب پایایی خرده مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است (شیخ‌الاسلام، ۱۳۹۵).

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسینی چاری (۱۳۹۱): دهقانی‌زاده و حسینی چاری (۱۳۹۱) با الگوبرداری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که شامل ۴ سوال است، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را تدوین کردند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص‌ها، این پرسشنامه بر روی ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز اجرا شد. پس از اجرای اولیه ۴ سوال اولیه، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مورد بازنگری و بازنویسی قرار گرفت و در نهایت به ۱۰ سوال افزایش یافت. سپس این پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۱۸۶ دانش‌آموز دبیرستانی اجرا شد و ویژگی‌های روان‌سنجی آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۷۳ است.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴): این مقیاس که توسط سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) تدوین شده، شامل ۲۷ سوال است و سه مؤلفه اصلی اهمال کاری تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد: آماده شدن برای امتحانات: این مؤلفه شامل ۸ سوال است و میزان آمادگی فرد برای امتحانات را می‌سنجد. آماده شدن برای تکالیف: این مؤلفه شامل ۱۱ سوال است و میزان آمادگی فرد برای انجام تکالیف را می‌سنجد. آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم: این مؤلفه شامل ۸ سوال است و میزان آمادگی فرد برای انجام مقاله‌های پایان‌ترم را می‌سنجد. در مؤلفه سوم این مقیاس که به آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم مربوط می‌شود، با توجه به سیستم آموزشی ایران، سوالات مربوط به "مقاله‌های پایان‌ترم" به "تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی" تغییر یافته و این موضوع به طور کامل برای پاسخ‌دهندگان توضیح داده شده است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌های این مقیاس به این صورت است که افراد با انتخاب یکی از گزینه‌های "به‌ندرت"، "بعضی اوقات"، "اکثر اوقات" و "همیشه" میزان موافقت خود با هر گویه را نشان می‌دهند. در این مقیاس، نمره سوالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس محاسبه می‌شود. به این معنی که هر چه نمره خام این سوالات بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان اهمال کاری تحصیلی پایین‌تر است. در پژوهش مطیعی و همکاران (۱۳۹۷)، ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است، که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این ابزار سنجش است.

نحوه اجرای پژوهش:

ابتدا مجوز لازم برای انجام پژوهش از اداره آموزش و پرورش شهر ارومیه اخذ شد. سپس، رضایت کتبی از شرکت‌کنندگان انتخاب شده در پژوهش به دست آمد. همچنین، هدف پژوهش برای آنها تشریح شد. در ادامه پرسشنامه‌ها در اختیار این دانش‌آموزان قرار گرفت و از آنها خواسته شد که سوالات را به دقت مطالعه کرده و پاسخ‌های مناسب را با توجه به ویژگی‌های خود انتخاب کنند. تأکید شد که تا حد امکان هیچ سؤال را بی‌پاسخ نگذارند. افزون بر این، اطلاعات به صورت فردی و در مدارس مربوطه جمع‌آوری شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از دو روش آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند: ضریب همبستگی پیرسون: این روش برای بررسی رابطه بین متغیرها به کار گرفته شد. تحلیل معادلات ساختاری: این روش برای بررسی روابط پیچیده‌تر بین متغیرها و همچنین تأثیرگذاری متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک به کار گرفته شد. لازم به ذکر است در انجام این پژوهش، به طور کامل اصول اخلاقی پژوهش رعایت شد، از جمله: محرمانه بودن اطلاعات: اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در پژوهش به طور کامل محرمانه حفظ شد. آزادی انتخاب: شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و هیچ فشاری بر افراد برای شرکت در آن وارد نشد.

یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	۵۲/۴۵	۳/۳۸
سرزندگی تحصیلی	۶۱/۴۹	۴/۴۶
خودخودنظم‌جویی تحصیلی	۵۴/۳۳	۳/۴۱
فرسودگی تحصیلی	۵۸/۹۵	۴/۶۵

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و (انحراف معیار) نمرات اهمال کاری تحصیلی برابر با ۵۲/۴۵ (و ۳/۳۸)، سرزندگی تحصیلی برابر با ۶۱/۴۹ (و ۴/۴۶)، خودخودنظم‌جویی تحصیلی برابر با ۵۴/۳۳ (و ۳/۴۱) و فرسودگی تحصیلی برابر با ۵۸/۹۵ (و ۴/۶۵) به دست آمد.

با توجه با این نکته که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، خصوصاً مدل یابی معادلات ساختاری است؛ از این رو، قبل از بررسی الگوی نظری پژوهش، ماتریس همبستگی متغیرها به همراه ضرایب همبستگی و سطوح معنی‌داری آنها در جدول ۱ ارائه می‌شود تا روابط بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

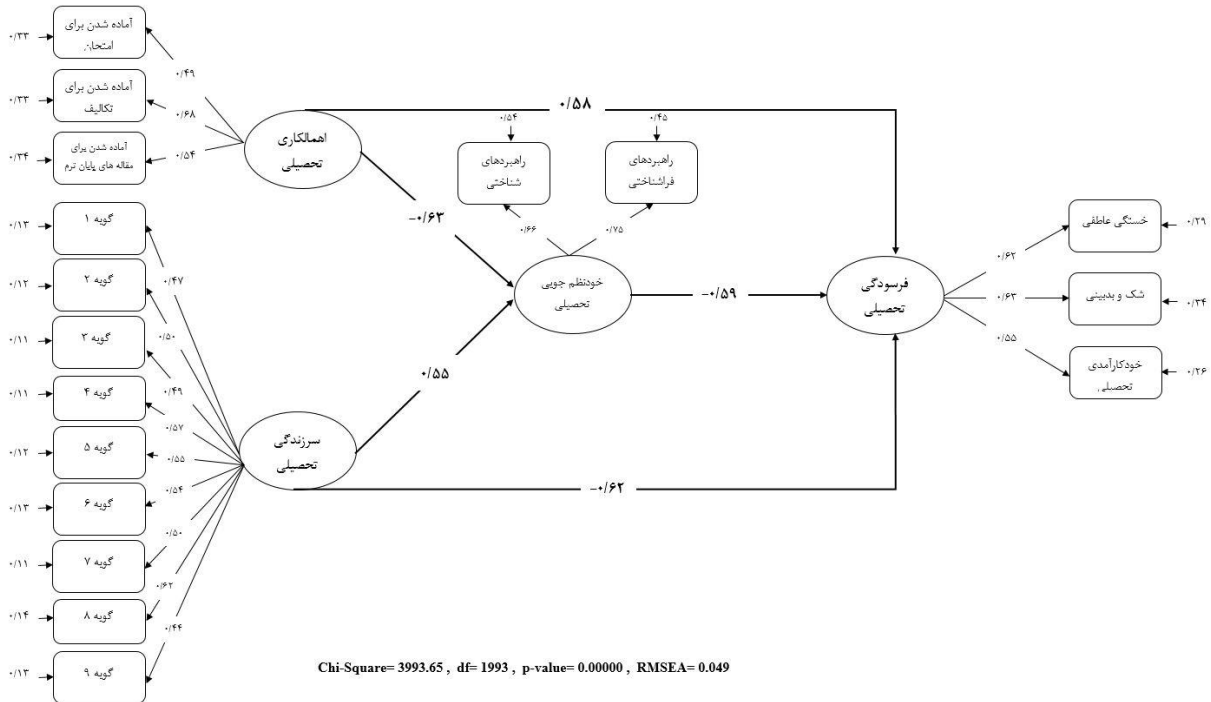
جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
اهمال کاری تحصیلی	-			
سرزندگی تحصیلی	-.۰۵۸۸**	-		
خودخودنظم‌جویی تحصیلی	-.۰۵۴۶**	.۰۵۹۰**	-	
فرسودگی تحصیلی	.۰۵۵۵**	-.۰۵۲۸**	-.۰۴۷۰**	-

**p<0.01

بر این، همبستگی بین خودخودنظم‌جویی تحصیلی و خودخودنظم‌جویی برابر با ۰/۵۹ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ رابطه معنی‌داری است. در شکل ۲، مدل آزمون شده تحقیق حاضر نشان داده شده است. همچنین در جدول ۲ ضرایب اثرات مستقیم، آماره t مربوط به هر مسیر و سطح معنی‌داری مسیرها گزارش شده‌اند.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود همبستگی بین متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خودخودنظم‌جویی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۵۸، -۰/۵۴ و ۰/۵۵ می‌باشد. همچنین، همبستگی بین سرزندگی تحصیلی و خودخودنظم‌جویی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۵۲ و -۰/۴۷ به دست آمد. علاوه



شکل ۲: مدل آزمون شده پژوهش حاضر

جدول ۳: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	خی دو	درجه آزادی	خی دو/درجه آزادی	شاخص برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته	شاخص ریشه میانگین مربعات خطای تقریب
پژوهش حاضر	۳۹۹۳/۶۵	۱۹۹۳	۳۹۹۳/۶۵	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۴۹
حد قابل پذیرش	معنی‌دار نباشد	-	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	کمتر از ۰/۰۸

از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، الگوی آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده از شاخص‌های معرفی شده توسط گیفن و همکاران^۱ (۲۰۰۰) استفاده شد. این شاخص‌ها شامل خی دو/درجه آزادی که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش تطبیقی که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگو هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب که مقادیر کمتر

جدول ۴: برآورد ضرایب اثرات مستقیم

نتیجه	خطای استاندارد	آماره t	ضریب مسیر	متغیر وابسته	متغیر مستقل
معنادار	۰/۳۸	۵/۴۵	۰/۵۸	فرسودگی تحصیلی	اهمال کاری تحصیلی
معنادار	۰/۵۶	۳/۲۳	-۰/۶۲	فرسودگی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی
معنادار	۰/۳۹	۴/۴۸	-۰/۶۳	خودنظم‌جویی تحصیلی	اهمال کاری تحصیلی
معنادار	۰/۴۲	۴/۸۱	۰/۵۵	خودنظم‌جویی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی
معنادار	۰/۴۲	۴/۵۶	-۰/۵۹	فرسودگی تحصیلی	خودنظم‌جویی تحصیلی

علاوه بر این، اثر مستقیم خودنظم‌جویی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی -۰/۵۹ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی به ترتیب ۰/۵۸، -۰/۶۲ می‌باشد. همچنین اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بر روی خودنظم‌جویی تحصیلی به ترتیب -۰/۶۳ و ۰/۵۵ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۵: برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم

نتیجه	خطای استاندارد	آماره t	ضریب مسیر	متغیرها
معنادار	۰/۳۸	۵/۴۵	-۰/۳۷	اهمال کاری تحصیلی ← خودنظم‌جویی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی
معنادار	۰/۵۶	۳/۲۳	-۰/۳۲	سرزندگی تحصیلی ← خودنظم‌جویی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی

انجام وظایف و تکالیف محوله است. از این رو، می‌توان انتظار داشت که فرسودگی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معکوس داشته باشد. در تبیین رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، می‌توان به نظریه چان چو و چوی^۱ (۲۰۰۵) اشاره کرد که اهمال کاری را به دو نوع فعال و غیرفعال تقسیم می‌کنند. اهمال کاران منفعل در مواجهه با فشار زمانی، با نگرشی بدبینانه احتمال شکست را بالا می‌بینند و از نتیجه کار ناامید می‌شوند. در مقابل، فشار زمانی برای اهمال کاران فعال عاملی انگیزه‌بخش است و آنها را به چالش برای غلبه بر زمان باقی‌مانده ترغیب می‌کند. شناخت متفاوت این دو نوع از زمان باقی‌مانده، منجر به پاسخ‌های هیجانی متمایز و در نهایت به بروز فرسودگی تحصیلی می‌شود. به عبارتی، اهمال کاران فعال و منفعل در سه بعد شناختی، هیجانی و رفتاری، عملکرد متفاوتی از خود نشان می‌دهند؛ بنابراین، نوع اهمال کاری می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در بروز فرسودگی تحصیلی داشته باشد. در تبیین یافته‌های این پژوهش، می‌توان به دیدگاه فراری و همکاران^۲ (۲۰۰۵) اشاره کرد که اهمال کاری را به سه دسته اجتنابی، تصمیمی و تحریکی طبقه‌بندی می‌کنند. طبق این دیدگاه، افراد اهمال کار اجتنابی برای محافظت از عزت‌نفس خود، از انجام تکالیفی که باعث آشکار شدن توانایی‌هایشان می‌شود، اجتناب می‌کنند. این افراد تصویری واضح از مهارت‌های خود متناسب با تکلیف محوله ندارند و همین امر می‌تواند منجر به فرسودگی تحصیلی در آنها شود. همچنین، علاقه‌مندی و عدم ترس از شکست، دو متغیر کلیدی در بروز اهمال کاری تحصیلی هستند (بالکس^۳، ۲۰۱۳). طبق یافته‌های پژوهشی، افراد اهمال کار تمایل بیشتری به انجام فعالیت‌هایی به غیر از تکالیف محوله دارند. این فعالیت‌ها شامل اوقات فراغت،

با توجه به جدول ۵ اثر غیر مستقیم اهمال کاری تحصیلی از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی برابر با -۰/۳۷ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. همچنین، اثر غیر مستقیم سرزندگی تحصیلی از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی برابر با -۰/۳۲ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گری خودتنظیم‌جویی تحصیلی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش اهمال کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی نیز به طور همزمان افزایش می‌یابد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات ماسترانتونیو و همکاران (۲۰۲۳)، گارسیا-روس و همکاران (۲۰۲۲)، مارتینی و همکاران (۲۰۲۲) و رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۵) همسو است. این هم‌سوایی را می‌توان با توجه به پیشینه پژوهشی مرتبط با اهمال کاری تحصیلی تبیین کرد. طبق مطالعات انجام شده، اهمال کاری با تجربه هیجانات منفی مانند ترس از شکست، افسردگی، اضطراب و خشم مرتبط است (خلیفا، ۲۰۲۳؛ ساری و هزیم، ۲۰۲۳). فرسودگی تحصیلی، طبق تعریف، حالتی از خستگی عاطفی است که از سندرم استرس مزمن ناشی می‌شود. این سندرم شامل عواملی مانند گرانبارگی نقش، فشار و محدودیت‌های زمانی و فقدان منابع کافی برای

بین خودنظم‌جویی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که از خودنظم‌جویی تحصیلی بالاتری برخوردارند، در برابر فرسودگی تحصیلی آسیب‌پذیری کمتری دارند. یافته‌های رایزن و همکاران^۲ (۲۰۲۰) نیز این موضوع را تأیید می‌کند. این پژوهشگران نشان دادند که بین خودنظم‌جویی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، درگیری تحصیلی بیشتری داشته و در نتیجه، فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند؛ بنابراین، شواهد علمی متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد بین خودنظم‌جویی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش نیز با این شواهد همسو است.

طبق نظریه بندورا^۴، خودنظم‌جویی نقش کلیدی در تعیین سطح انگیزه افراد ایفا می‌کنند. به این معنا که نحوه رفتار و عملکرد انسان تا حد زیادی تحت تاثیر باورهای است که او نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود دارد. افراد با خودنظم‌جویی بالا، به واسطه آرامش درونی و آسودگی خیال در مواجهه با وظایف و فعالیت‌های دشوار، از انگیزه و کارآمدی بالاتری برخوردارند. در مقابل، افرادی که از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، ممکن است به این باور برسند که حل مسائل و انجام وظایف سخت‌تر از آن چیزی است که از عهده آن برآیند. این باور منجر به افزایش استرس، فرسودگی و ناکارآمدی در حل مساله خواهد شد (زرین و همکاران^۵، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که از خودنظم‌جویی بالایی برخوردارند، به دلیل تجارب موفقیت‌آمیز و انگیزه ذاتی برای یادگیری، عموماً فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند و سرزندگی بیشتری در یادگیری دارند. زمانی که دانش‌آموزان موضوعات درسی را جذاب و ارزشمند می‌دانند و از انگیزه درونی برای یادگیری برخوردارند، تعهد بیشتری نسبت به فرایند یادگیری احساس می‌کنند (نائجی و موزادا، ۲۰۱۸). این امر منجر به کاهش خستگی و فرسودگی تحصیلی و افزایش سرزندگی و شادابی در یادگیری می‌شود.

صاحب‌نظران، خودنظم‌جویی را فرایندی فعال و سازمان‌یافته می‌دانند که طی آن، فراگیران اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و تلاش می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را در راستای دستیابی به این اهداف تنظیم و کنترل نمایند (آندراد^۶، ۲۰۱۰). فرد خودنظم‌جو، با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین با اتکا به احساس خودکارآمدی، در صدد رسیدن به اهداف خود به بهترین شیوه و متناسب با استعدادها و توانایی‌های خود است. فرد خودنظم‌جو، در ابعاد مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری، اشتیاق بالایی از خود نشان می‌دهد. این اشتیاق، عاملی کلیدی در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سرزندگی تحصیلی به شمار می‌رود (زرین و همکاران، ۲۰۲۰).

دانش‌آموزان با خودنظم‌جویی بالا، از طریق روش‌های مختلفی، سرزندگی تحصیلی خود را افزایش می‌دهند. این دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا با یافتن جنبه‌های جذاب در تکلیف یعنی با جذاب کردن تکلیف، انگیزه خود را برای انجام آن افزایش دهند. آنها با گفتگوی درونی، اهمیت یادگیری را برای خود

لذت بردن از تعاملات اجتماعی، تماشای تلویزیون و کار با اینترنت می‌شود (گرونشل و همکاران^۱، ۲۰۱۶). یکی از دلایل اصلی به تعویق انداختن کارها، عدم لذت بردن از انجام آن کار است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین سرزندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی به طور همزمان کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های کومایی و همکاران (۲۰۱۹)، ایمانخواه و همکاران (۲۰۲۲) و مولایی و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین یافته‌های این پژوهش مبنی بر رابطه مثبت بین سرزندگی تحصیلی و محیط یادگیری، می‌توان گفت که محیط یادگیری در مدرسه نقش مهمی در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از انگیزه تحصیلی بالایی برخوردارند، سرزندگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند، به آینده تحصیلی خود امیدوارتر هستند و برای کسب موفقیت بیشتر و افزایش خودکارآمدی تلاش می‌کنند. در نهایت، ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به معنای موفقیت و پیشرفت نسل آینده، کودکان و نوجوانان و آینده‌سازان کشور است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به تأیید رابطه منفی بین سرزندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، می‌توان گفت که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به طور مستقیم به داشتن اشتیاق و سرزندگی در یادگیری وابسته است. چرا که عملکرد تحصیلی مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی، هیجانی و انگیزشی را شامل می‌شود. دانش‌آموزانی که از نظر شناختی و عاطفی در یادگیری سرزندگی دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از سرزندگی را تجربه می‌کنند، تمایل بیشتری به صرف وقت و تلاش کافی در انجام تکالیف و مطالعات خود نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات و مسائل، کارآمدی و پشتکار بیشتری از خود بروز می‌دهند و همین امر به نوبه خود به کاهش فرسودگی تحصیلی در آنها منجر می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی می‌تواند فراگیران را در مقابله با موانع و چالش‌های تحصیلی مانند نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری‌های متعددی که در طول تحصیل با آنها مواجه می‌شوند، توانمند سازد. زمانی که فردی با انگیزه ذاتی و درونی به یادگیری می‌پردازد، نه تنها احساس خستگی و فرسودگی نمی‌کند، بلکه حس شادابی و افزایش انرژی را نیز تجربه می‌کند. این امر می‌تواند نشان‌دهنده اشتیاق و میل به تحصیل و یادگیری باشد.

همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودنظم‌جویی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی، بین اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی از یک سو و فرسودگی تحصیلی از سوی دیگر عمل می‌کند. در تأیید این یافته، پژوهش‌های متعددی به نقش کلیدی خودنظم‌جویی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و پیامدهای مثبت آن اشاره کرده‌اند (نظیر: نائجی و موزادا، ۲۰۱۸؛ بارانی و همکاران، ۲۰۱۸؛ کشتوراج کندی و اوزی‌نژاد، ۲۰۱۹). مطالعات متعددی به نقش خودنظم‌جویی تحصیلی در کاهش فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند. والنسولا و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که

4. Bandura
5. Zarrin et al
6. Andrade

1. Grunschel et al
2. Valenzuela et al
3. Räisänen et al

پورعبدال، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳۸-۲۲، (۳)۴.

خواجهوی، موسی، رحیمیان، نیما، خواجهوی، یاسر و جوادی پور، محمدجواد (۱۴۰۰). خوش‌بینی تحصیلی، هویت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به‌عنوان پیش‌بین‌های بهزیستی مدرسه (علاقتمندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب) در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان ایزد. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۱-۲۱، (۴)۱۳.

دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری* ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.

رحمانی جوانمرد، سمیرا و محمدی، سمیه (۱۳۹۶). نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱۸-۱۱۰، (۱)۱۱۸.

سماوی، سید عبدالهادی؛ سماوی، سید عبدالوهاب و هاشمی پور، سارا (۱۴۰۲). ارائه مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس نگرش تحصیلی، خودتنظیمی عاطفی و تحول مثبت جوان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۴۹)، ۱۲۱-۱۰۳.

عقبلی مهریزی، یاسمن؛ پوراحسان، سمیه و توحیدی، افسانه (۱۴۰۱). رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و سبک‌های مقابله با استرس با فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶ (۵۷)، ۹۱-۱۰۴.

کشت‌ورز کندازی، احسان و اوجی نژاد، احمدرضا (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودتنظیم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۱ (۳۹)، ۹۵-۱۲۰.

کمایی، عاطفه؛ عسکری، پرویز؛ حیدری، علیرضا؛ نادری، فرح و مکوندی، بهنام (۱۳۹۹). رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴ (۴۸)، ۱۰۹-۱۲۵.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه و زرانی، فریبا (۱۳۹۷). مولفه‌های تشخیص دهنده اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی. *علوم پزشکی صدا*، ۶ (۴)، ۲۸۶-۲۷۵.

ملائی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی افراشته، مجید و مروتی، ذکراالله (۱۳۹۹). نقش میانجی انعطاف‌پذیری شناختی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر زنجان. *دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱)، ۴۳-۵۲.

ناطق، مریم و نعمت‌طاوسی، محترم (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای حرمت خود و خودتنظیم‌جویی در رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و بهزیستی روانشناختی. *مطالعات روانشناختی*، ۱۵ (۲)، ۱۶۳-۱۴۵.

یادآوری می‌کنند (تاکید بر اهمیت یادگیری) و به این ترتیب، انگیزه خود را برای یادگیری حفظ می‌کنند (کشتوارج کندجی و اوزی‌نژاد، ۲۰۱۹). این دانش‌آموزان با تمرکز بر رضایت از انجام تکلیف، به خود یادآوری می‌کنند که هدف اصلی از انجام تکلیف، کسب تسلط بر آن و ارتقای مهارت‌هایشان است. آنها با گفتگوی درونی، بر موانع انگیزشی خود غلبه می‌کنند و به این ترتیب، انگیزه خود را برای انجام فعالیت‌های درسی حفظ می‌کنند. همچنین، آنها با کنترل محیط، شرایطی را برای خود فراهم می‌کنند که انجام تکلیف برای آنها آسان‌تر باشد و عوامل مزاحم را به حداقل می‌رسانند (رایزن و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، آنها با استفاده از سیستم پاداش‌دهی، انگیزه خود را برای انجام فعالیت‌های درسی، مانند برنامه‌ریزی، مطالعه و پیگیری تکالیف، حفظ و افزایش می‌دهند. این اقدامات در مجموع، به افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای انگیزه آنها برای یادگیری کمک می‌کند.

در مجموع می‌توان گفت، خودنظم‌جویی تحصیلی، به مثابه نقطه کانونی کارکرد مؤثر در ابعاد مختلف یادگیری، نقشی محوری در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی ایفا می‌کند. این مؤلفه کلیدی، با بافت آموزشی، جهت‌گیری هدف، فرایندهای عاطفی و شناختی، خودکارآمدی و انگیزش ارتباط تنگاتنگی دارد. خودنظم‌جویی تحصیلی به عنوان عاملی محرک، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد و تبیین‌کننده این موضوع است که این مهارت نقشی حیاتی در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سرزندگی و پویایی در فرایند یادگیری ایفا می‌کند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن نمونه پژوهش به شهر ارومیه بود که تعمیم نتایج به سایر مناطق جغرافیایی کشور با مشکل مواجه می‌کند به دلیل محدودیت نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پسر پایه دهم، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های جنسی و سنی با چالش روبرو است. انجام تحقیقات مشابه در مناطق دیگر کشور و با جامعه آماری متنوع‌تر از نظر جنسیت و سن، می‌تواند به قاطعیت بیشتر در مورد رابطه میان متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش کمک کند و امکان تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با اطمینان بیشتری فراهم سازد.

منابع

ایمان خواه، رضا؛ صفایی مجد، معصومه و دلارامی، مرضیه (۱۴۰۱). بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان هامون. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی*، ۵ (۵۲)، ۴۷۰-۴۵۳.

بارانی، حمید؛ راه‌پیمان، سمیرا و خرماهی، فرهاد (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*، ۱۵ (۵۹)، ۳۳۵-۳۲۳.

پودینه ابراهیمی، مریم؛ حاتمیان، پیمان و رهدار، محمد (۱۴۰۱). نقش بدتنظیمی هیجانی، اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری خانواده در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه. *روان‌پرستاری*، ۱۰ (۴)، ۳۳-۴۰.

- among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1).
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 1-15.
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 1-7.
- Gholizadeh, G., & Rahimi, M. (2023). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between autocorrect use and vocabulary size. *Contemporary Educational Technology*, 15(2).
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and individual differences*, 49, 162-170.
- Hatamian, P., & Rahdar, M. (2022). The Role of emotional dysregulation, academic procrastination and family flexibility in predict academic burnout female students the second period in high school. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 10(4), 33-40.
- Hwang, E., & Kim, J. (2022). Factors affecting academic burnout of nursing students according to clinical practice experience. *BMC Medical Education*, 22(1), 346.
- Khajavi, M., Rahimian, N., Khajavi, Y., & Javadipour, M. J. (2023). Academic optimism, academic identity and academic vitality as predictors of school well-being (interest in school, perceived academic self-efficacy and destructive behaviors) in male high school students in Izeh city. *Empowering Exceptional Children*.
- Khalifa, T. S. M. (2023). Performance Perfectionism and its Relation to Academic Procrastination and Depression among Early Childhood Student Teachers.
- Kilic, R., Nasello, J. A., Melchior, V., & Triffaux, J. M. (2021). Academic burnout among medical students: respective importance of risk and protective factors. *Public Health*, 198, 187-195.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martinie, M. A., Potocki, A., Broc, L., & Larigauderie, P. (2022). Predictors of procrastination in first-year university students: role of achievement goals and learning strategies. *Social Psychology of Education*, 1-23.
- Mastrantonio, M. P., Pestana, J. V., & Codina, N. C. M. (2023). Predicting procrastination with academic performance: Towards the anticipation of a higher education problem. *Intangible Capital*, 2023, vol. 19, num. 2, p. 316-327.
- Mollaei, F., Hejazi, M., Yosefi Afrashteh, M., & Morovvati, Z. (2020). Mediating Role of Cognitive Flexibility on Relation of Academic Optimism, with Academic Vitality, Afrilliyanti, R. A., & Affandi, G. R. (2023). Parent-Child Secure Attachment Relationship with Academic Self-Regulation in Grade 10 Students of Vocational High Schools in Sidoarjo. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 21, 10-21070.
- Aghili Mehrizi, Y., Pourehsan, S., & Towhidi, A. (2022). Relationship between personality traits and coping styles with academic burnout: The mediating role of academic procrastination. *Journal of Research in Educational Science*, 16(57), 91-104.
- Amr, F., & Elsayed, A. (2023). Effect of Using Electronic Mind Maps as Teaching Strategy on the Academic's vitality, Self-Efficacy, and Achievement among Nursing Students. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1).
- Baudewyns, V., Bruyneel, A., Smith, P., Servotte, J. C., & Dancot, J. (2023). Prevalence and factors associated with academic burnout risk among nursing and midwifery students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nursing Open*, 10(5), 3232-3242.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329.
- Cheng, J., Zhao, Y. Y., Wang, J., & Sun, Y. H. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychology, health & medicine*, 25(9), 1094-1105.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Cjuno, J., Palomino-Ccasa, J., Silva-Fernandez, R. G., Soncco-Aquino, M., Lumba-Bautista, O., & Hernández, R. M. (2023). Academic Procrastination, Depressive Symptoms and Suicidal Ideation in University Students: A look during the Pandemic. *Iranian Journal of Psychiatry*, 18(1), 11-17.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books, 1977. APA. ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. –Режим доступа: URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx>.
- Elsayed Farid Amr, A., H Salama, A., Mohamed Mansour Gad, A., & Ibrahim Doma, N. (2023). Effect of Using Electronic Mind Maps as a Teaching Strategy on Academic vitality, Self-Efficacy, and Achievement among Nursing Students. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, 3(2), 546-562.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays

- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education, 181*, 104459.
- Torrato, J. B., Aguja, S. E., & Prudente, M. S. (2021). Using Web Video Conferencing to Conduct a Program as a Proposed Model toward Teacher Leadership and Academic Vitality in the Philippines. *Education Sciences, 11*(11), 658.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology, 11*, 354.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology, 39*(6), 768-783.
- Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education, 22*(1), 248.
- Williams, P. E., Wall, N., & Fish, W. (2019). Mid-career adult learners in an online doctoral program and the drivers of their academic self-regulation: The importance of social support and parent education level. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1).
- Zarrin, S. A., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice, 20*(3), 34-43.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications, 1*, 33-21.
- Among High School Girl Students of Zanjan. *Education Strategies in Medical Sciences, 13*(1), 43-52.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education, 61*(1), 20-31.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. *Journal of Intelligence, 11*(3), 42.
- Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2020). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education, 21*(3), 173-188.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality, 65*(3), 529-565.
- Ren, K., Chen, X., Zhang, Y., Sun, F., & Peng, F. (2023). Physical activity and academic procrastination in Chinese college students: The serial mediating roles of physical self-perceptions and self-esteem. *Frontiers in Psychology, 14*.
- Samavi, A., Samavi, A., & Hashmipoor, S. (2023). Presenting a causal model of academic vitality based on academic attitudes Emotional self-regulation and positive youth development. *Journal of Educational Psychology Studies, 20*(49).
- Sari, M. P., & Hazim, H. (2023). The Relationship Between Academic Anxiety and Academic Procrastination in Students of the Faculty of Psychology and Education, University of Muhammadiyah Sidoarjo. *Journal of Islamic and Muhammadiyah Studies, 5*, 10-21070.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*, 71-92.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly, 23*(1), 7-25.
- Shaked, L., & Altarac, H. (2023). The possible contribution of procrastination and perception of self-efficacy to academic achievement. *Journal of Further and Higher Education, 47*(2), 197-214.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. (1994). Procrastination assessment scale students (pass). *Measure for Clinical Practice, 2*, 446-452.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology, 31*(4), 503.
- Soorgi, C., Ghanifar, M. H., Asadi Yoonesi, M. R., & Ahi, Q. (2020). The effectiveness of emotional self-control on students' academic vitality and academic performance. *Quarterly Journal of Child Mental Health, 7*(3), 40-52.