

Comparing the Effectiveness of Resilience and Self-regulated Learning Strategies Training on Academic Delay of Gratification and Academic Burnout among Students

Rahim Mahamed¹  | Nasser Behroozi^{2✉}  | Manijeh Shehni Yailagh³  | Ali Reza Hajiyakhchali⁴ 

1. PhD student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran Ahvaz University, Ahvaz, Iran. E-mail: rahim.mahamed@gmail.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: behroozy_n@scu.ac.ir
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: m.shehniyailagh@scu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: a.haji@scu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 15 December 2022

Received in revised form 8 April 2023

Accepted 10 May 2023

Published online 15 May 2023

Keywords:

Academic Burnout,
Academic Delay of Gratification,
Resilience and Self-regulated Learning.

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to compare the effectiveness of resilience training and self-regulated learning strategies on academic delay of gratification and academic burnout among students.

Method: This study was the experimental pre-test-post-test with control group. The statistical population included all 11th grade male students in Behbahan city in the academic year 2021-2022. From the above-mentioned population, 75 students were selected through multi-stage cluster random sampling method and then randomly replaced in three groups of 25 people (2 experimental groups and 1 control group). The subjects of the experimental groups received resilience training program (Gillham et al, 1990) and self-regulated learning strategies (Pentrich, 1999), during 12 sessions of 60 minutes. The research instruments were Academic Delay of Gratification Questionnaire (Bembenutty & karabenick, 1998) and Academic Burnout Inventory (Berso et al, 2007). Multivariate covariance analysis was used for data analysis.

Results: The findings showed that resilience training compared to self-regulation learning strategies training had a significantly greater effect on the academic delay of gratification ($P=0.001$), while there was no significant difference between these two training methods in terms of the effect on students' academic burnout.

Conclusions: Based on the results of the present study, it can be said that both methods of teaching resilience and teaching self-regulated learning strategies can reduce the academic burnout of students. Although, in order to increase the ability to delay in academic satisfaction, the resilience training method has worked better and more than the method of teaching self-regulation learning strategies, it can increase the ability to delay in academic satisfaction of students.

Cite this article: Mahamed, R., Behroozi, N., Shehni Yailagh, M., & Hajiyakhchali, A.R. (2023). Comparing the Effectiveness of Resilience and Self-regulated Learning Strategies Training on Academic Delay of Gratification and Academic Burnout among Students. *Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 35-53. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27102.2539>



© The Author(s).

Publisher: Bu-Ali Sina University.

<https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27102.2539>

Extended Abstract

1. Introduction

The results of several researches have shown that academic burnout has a significant negative effect on the academic performance among students (Pouratashi, 2017, quoted by Hosseini-Lergani, 2018; Turhan et al., 2022). The findings of some researches (such as Jahed Mutlaq et al., 2014; Kathir et al., 2018) indicate that one of the mechanisms to deal with academic burnout and, as a result, to improve the academic performance of learners, is resilience training; Oloidi et al (2022) found out that the use of Ellis' Rational-Emotive Method (REBT) (which forms the core of the Pennsylvania Resilience Program (PRP)) has effectively reduced student burnout. One of the important variables that affects the academic performance of many students is self-regulated learning (Broadbent and Poon, 2015, quoted by Lin, 2019; Sun et al., 2018; Theobald, 2021; Van Alten et al., 2021). Taken together, some research results indicate that both resilience and self-regulated learning strategies have a negative relationship with academic burnout (Dadashzadeh et al., 1400; Jann et al., 2013). This evidence has important implications for the design of effective interventions to reduce students' academic burnout. One of the important motivational variables that can affect students' academic life, especially their future, is the academic delay of gratification (Zimmerman, 2008). The meaning of academic delay of gratification is the ability to postpone attractive, short-term and immediate academic goals and, on the other hand, to try to achieve long-term and delayed academic goals, which are much more valuable (Bembenutty and Karabenick, 1998). Ayduk et al (2007, quoted by Bianfar, 2018) also found out that students who were trained in resilience skills, compared to students who learned self-regulation learning strategies, showed more resilience when faced with stress and adversities in life and had more tolerance for failure and for this reason, they could better postpone the pleasurable, tempting and ephemeral goals. Considering the importance of positive interventions in order to prevent academic burnout and increase the ability to academic delay of gratification of students, and also due to the lack of attention of previous researches to the simultaneous and comparative examination of two resilience interventions and self-regulated learning strategies (as long as the researcher searched), the present research seeks to answer this general question. Is there a significant difference between the effectiveness of teaching resilience skills and teaching self-regulation learning strategies on academic satisfaction and academic burnout of students?

2. Materials and Methods

The current research was a field experiment with a pre-test-post-test design with a control group (extended experiment). The statistical population included all 11th grade male students in Behbahan city in the academic year 2021-2022. From this population, 75 people were selected through multi-stage random sampling method and then randomly replaced in three groups of 25 people (2 experimental groups and 1 control group). After selecting the research sample, all the subjects were pre-tested as a group using the questionnaires of the academic delay of gratification and academic burnout. Then, one of the experimental groups was exposed to the Pennsylvania resilience training program for 12 60-minute sessions (two sessions per week) and the second experimental group was exposed to the Pentrich self-regulated learning strategies training program for 12 sessions of 60 minutes (two sessions per week). The control group did not receive any intervention. Immediately after the end of the training courses, the post-tests of the academic delay of gratification and academic burnout were performed in all three groups. Of course, due to the drop in subjects, the total number of people in the final sample of the research was 69

students (including 3 groups of 23 people). In order to analyze the collected data, the indicators of descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (one-way and multivariate covariance analysis) were calculated with the help of SPSS software version 26.

3. Results

Table 1. The results of multivariate covariance analysis on the post-test scores of the variables of delay of gratification and academic burnout, with the control of pre-tests, in experimental and control groups

Effect	Test	Value	F	Hypothesis df	Error df	sig	Eta Coefficient
Group	Pillali' trace	0.59	13.45	4	128	0.001	0.30
	Wilks' Lambda	0.44	16.24	4	126	0.001	0.34
	Hotelling's Trace	1.23	19.12	4	124	0.001	0.38
	Roy' Largest Root	1.18	37.77	2	64	0.001	0.54

The results of the multivariate covariance analysis test (Table 1) especially the value of the Wilks' lambda ($F = 16.24$ and $P = 0.001$) show that between the experimental and control groups at least in terms of one of the dependent variables (academic delay of gratification and academic burnout) there is a significant difference. In order to more accurately the difference between the groups, Benferroni's post hoc test was used, the results of which are presented in Table 2.

Table 2. The results of Benferroni's post hoc test to compare the adjusted post-test averages of academic delay of gratification and academic burnout in experimental and control groups.

Variable	compared groups	Adjusted Mean	Difference of means	Std Error	Sig
academic delay of gratification	Experimental 1 Experimental 2	35.61 and 31.62	3.99	0.83	0.001
	Experimental 1 Evidence	35.61 and 28.68	6.93	0.86	0.001
	Experimental 2 Evidence	31.62 and 28.68	2.94	0.90	0.005
academic burnout	Experimental 1 Experimental 2	25.29 and 29.07	-3.78	1.82	0.13
	Experimental 1 Evidence	25.29 and 36.95	-11.66	1.88	0.001
	Experimental 2 Evidence	29.07 and 36.95	-7.88	1.97	0.001

As seen in Table 2, the average academic delay of gratification in experimental group 1 is significantly higher than the average in experimental group 2, which indicates the resilience training method has a greater impact on the variable of academic delay of gratification than the method of teaching self-regulated learning strategies. On the other hand, no significant difference has been observed between these two training methods in terms of impact on academic burnout. In other words, both resilience training and self-regulated learning strategies methods have equally reduced academic burnout.

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of resilience training and self-regulation learning strategies on the delay of gratification and burnout of students. The first finding of this research showed that the method of teaching resilience compared to the method of teaching self-regulated learning strategies had a significantly greater effect on the academic delay of gratification of students. In the field of the effectiveness of resilience education and self-regulation learning strategies on the delay in

academic satisfaction, research has been conducted that indirectly supports this finding. Among other things, we can mention the research of Michel et al (1988; quoted by Tuito, 2019) who have shown that there is a positive correlation between resilience and delay in gratification. On the other hand, research by Hanning et al. (2017); Barzegar et al. (2016); Naghi Biranvand (2017) and Bayan Far (2018) have shown that the teaching of self-regulated learning strategies leads to an increase in the delay in academic delay in gratification of students. In explaining the first finding of this research, it can be said that although the teaching of self-regulated learning strategies makes students manage and set goals through the promotion of cognitive functions be achieved in the long term. However, compared to students who were taught self-regulation learning strategies, students who were taught resilience skills showed more resilience and had more tolerance for failure when faced with adversity in life. For this reason, they could better abandon the immediate and fleeting enjoyable goals. Another finding of the current research was that both methods of teaching resilience skills and teaching self-regulation learning strategies have almost equally reduced the academic burnout of students. In this field, research has also been conducted that indirectly supports this finding. For example, the results of Oulidi and his colleagues' research (2022); Yaqoubi and Bakhtiari (2015) and Kathir (2018) showed that resilience training reduces the academic burnout of students. On the other hand, some researchers, including Van Alten et al. (2021), Dargaidi (2014) and Mohammad Amini (2014) found out during a research that teaching self-regulated learning strategies reduces students' academic burnout. In explaining this finding, it can be said that people who gain high resilience and use self-regulated learning strategies to study and learn independently are optimistic and more efficient in facing the challenges of academic life. Having an optimistic view of these people strengthens their self-efficacy beliefs, and self-efficacy is a powerful predictive factor for reducing academic burnout.

5. Ethical Considerations

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and the procedures of its implementation, and they were also assured of the confidentiality of their information and were free to leave the study at any time. It was also mentioned that if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors participated in the design, implementation and writing of all parts of the present study.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.



مقایسه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی

و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

رحیم محامد^۱ | ناصر بهروزی^۲ | منیجه شهینی بیلاق^۳ | علیرضا حاجی یخچالی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: rahim.mahamed@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: behroozy_n@scu.ac.ir

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: m.shehniyaiagh@scu.ac.ir

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: a.haji@scu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش: روش پژوهش، آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر بهبهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. از جامعه فوق ۷۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و سپس به‌طور تصادفی در سه گروه ۲۵ نفری (۲ گروه آزمایشی و یک گروه گواه) جایگزین شدند. آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی، برنامه‌های آموزش تاب‌آوری گیلهم و همکاران (۱۹۹۰) و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پتتریچ (۱۹۹۹) را طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) و سیاهه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش تاب‌آوری در مقایسه با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور معنی‌داری تأثیر بیشتری بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان داشت ($p=0/001$)، درحالی‌که میان این دو روش آموزشی از لحاظ تأثیر بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج مطالعه حاضر، می‌توان گفت که هر دو روش آموزش تاب‌آوری و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توانند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شوند. اگرچه، در جهت افزایش توانایی تأخیر در رضامندی تحصیلی روش آموزش تاب‌آوری بهتر عمل کرده و بیش از روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند باعث افزایش توانایی تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان شود.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۲/۲۵

کلیدواژه‌ها:

فرسودگی تحصیلی،
تاب‌آوری،
تأخیر در رضامندی تحصیلی و
یادگیری خودتنظیمی.

استناد: محامد، رحیم؛ بهروزی، ناصر؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

بر تأخیر در رضامندی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۱(۲۱)، ۳۵-۵۳.

https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOGY.2023.27102.2539



۱. مقدمه

پذیرفتن نقش بی‌بدیل دانش‌آموزان هر جامعه‌ای در جهت دستیابی به اهداف نظام آموزشی آن جامعه و همچنین به چالش کشیدن رویه‌های سنتی تعلیم و تربیت، به موازات ظهور حوزه روانشناسی مثبت‌نگر^۱، موجب پیدایش نگاهی نو در عرصه آموزش و فرآیندهای یاد‌دهی-یادگیری شده است. یکی از سازه‌های اساسی مبتنی بر رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر، مفهوم بهزیستی تحصیلی^۲ است (رجبی و قزلسفلو^۳، ۲۰۲۰؛ گرینیر^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). برخی پژوهشگران (مانند سمدال^۵ و همکاران، ۱۹۹۹؛ به نقل از قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷) معتقدند که بهزیستی تحصیلی شامل میزان سلامتی و احساس امنیت یادگیرنده از محیط آموزشی (نداشتن احساس تنهایی و فرسودگی) است. بهزیستی تحصیلی، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد. فرسودگی تحصیلی^۶، یکی از عواملی است که موجب تضعیف بهزیستی تحصیلی می‌شود. فرسودگی تحصیلی به‌عنوان ایجاد احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی خسته‌کننده، داشتن نگرش بدبینانه و بی‌علاقگی نسبت به مطالب و تکالیف درسی و همچنین احساس بی‌کفایتی تحصیلی (خودکارآمدی^۷ کاهش‌یافته)، تعریف می‌شود (زانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از کیامرثی، ۱۳۹۷). یکی از مسائل اساسی هر نظام آموزشی که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های بسیار می‌شود، فرسودگی تحصیلی است. افرادی که دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند، معمولاً علائمی مانند بی‌توجهی و فقدان علاقه‌مندی نسبت به مطالب درسی، عدم حضور به‌موقع در کلاس‌های درس، عدم مشارکت در فعالیت‌های گروهی، غیبت‌های مکرر، احساس ناتوانی در یادگیری مطالب درسی و نهایتاً افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۸۸). نتایج تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی، تأثیر منفی چشمگیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (مونتا^۸، ۲۰۱۱؛ به نقل از درقایدی، ۱۳۹۴؛ شوارزر و هالوم^۹، ۲۰۰۸؛ به نقل از یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵؛ دورو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴؛ پورآتشی، ۲۰۱۷؛ به نقل از حسینی‌لرگانی، ۱۳۹۸؛ تورهان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از مکانیسم‌های مقابله با فرسودگی تحصیلی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران، آموزش تاب‌آوری^{۱۲} است. تاب‌آوری یکی از سازه‌های مورد توجه روانشناسی مثبت‌نگر است که در روانشناسی تربیتی جایگاه ویژه‌ای دارد و از طریق آموزش آن می‌توان به بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان کمک نمود (یانگ و وانگ^{۱۳}، ۲۰۲۱). اگرچه، از تاب‌آوری تعریف‌های متفاوتی ارائه شده اما بسیاری از صاحب‌نظران (مانند فلچر و سرکار^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ نوبل و مک‌گراث^{۱۵}، ۲۰۱۵) معتقدند که سازگاری با شرایط تهدیدکننده و ناگوار، جزء اصلی تاب‌آوری است. یافته‌های پژوهش یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش تاب‌آوری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود زیرا شیوه‌هایی که دانش‌آموزان تاب‌آور به کار می‌برند، امکان برخورد مؤثر و سازنده آن‌ها با موانعی مانند فرسودگی تحصیلی را افزایش می‌دهد. در همین راستا، کثیر و همکارانش (۱۳۹۸) طی پژوهشی دریافته‌اند که آموزش تاب‌آوری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شده است. نتایج پژوهش جاهد‌مطلق و همکاران (۱۳۹۴) نیز حاکی از آن است که یکی از مکانیسم‌های مقابله با فرسودگی تحصیلی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران، آموزش تاب‌آوری است. در پژوهش حاضر از برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (PRP^{۱۶}) به‌عنوان یکی از مداخله‌های آموزشی استفاده شده که چگونگی اجرای آن در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از روش منطقی-هیجانی (REBT^{۱۷}) الیس^{۱۸} که هسته اصلی برنامه

1. Positive psychology
2. academic well being
3. Rajabi & Ghezelsefloo
4. Greenier
5. Samadal
6. academic burnout
7. self-efficacy
8. Moneta
9. Shawarzer & Hallum
10. Duru
11. Turhan
12. resilience
13. Yang & Wang
14. Fletcher & Sarkar
15. Noble & McGrath
16. Pennsylvania resiliency program (PRP)
17. Rational Emotional behavioral Therapy (REBT)
18. Ellis

تاب‌آوری پنیسلوانیا (PRP) را تشکیل می‌دهد، به‌طور مؤثری فرسودگی تحصیلی دانشجویان را کاهش داده است (اولوئیدی^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). طولایی (۱۳۹۶) نیز دریافت که آموزش برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا، به‌واسطه تغییر در ارزیابی شناختی دانشجویان، موجب افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان شده است.

یادگیری خودتنظیمی^۲ نیز یکی دیگر از سازه‌های مربوط به رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر است که عملکرد تحصیلی بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پوراصغر، ۱۳۹۵؛ بیرامی، ۱۳۹۵؛ برادنت^۳ و پون^۴، ۲۰۱۵؛ به نقل از لین^۵، ۲۰۱۹؛ سان^۶ و همکاران، ۲۰۱۸؛ تئوبالد^۷، ۲۰۲۱؛ ون آلتن^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). از نظر پینتریچ^۹ (۱۹۹۹) راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به‌کار می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند و یادگیری خود را کنترل نمایند. نتایج و یافته‌های پژوهش جاودان و دهبارزی (۱۴۰۱) نشان داد که دانش‌آموزان دارای سبک زندگی سالم بیش از دانش‌آموزانی که سبک زندگی ناسالمی دارند، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. محب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) طی پژوهشی دریافتند که در مقایسه اثربخشی آموزش روش‌های تدریس همیاری و فراشناخت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اگرچه، شواهد تجربی متعددی حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌باشد (مانند تئوبالد^۷، ۲۰۲۱؛ ون آلتن^۸ و همکاران، ۲۰۲۱) اما هنوز هم بسیاری از یادگیرندگان شناخت کافی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نداشته و به‌دلیل عدم استفاده مؤثر از این راهبردها، عملکرد تحصیلی رضایت‌بخشی نداشته و حتی ممکن است در درازمدت دچار فرسودگی تحصیلی بشوند. نتایج مطالعه توصیفی آکسان^{۱۰} (۲۰۰۹) نشان داد که مداخلات خودتنظیمی در دانش‌آموزان از طریق کنترل شرایط، یادگیری را افزایش داده و فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. درقایدی (۱۳۹۴) نیز دریافت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شده است. در پژوهش حاضر از برنامه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ (۱۹۹۹) به‌عنوان یکی از مداخله‌های آموزشی استفاده شده که چگونگی اجرای آن در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است.

یکی از متغیرهای مهم انگیزشی که می‌تواند زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه، آینده آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، تأخیر در رضامندی تحصیلی^{۱۱} است (زیمرن^{۱۲}، ۲۰۰۸). مقصود از تأخیر در رضامندی تحصیلی، توانایی به تعویق انداختن اهداف تحصیلی جذاب، کوتاه‌مدت و فوری و در مقابل، تلاش برای نیل به اهداف تحصیلی بلندمدت و دیررسی است که به‌مراتب ارزشمندتر هستند (بیمبوتی و کارابنیک^{۱۳}، ۱۹۹۸). به اعتقاد بیمبوتی (۲۰۰۸؛ به نقل از عرب‌زاده، ۱۳۹۲) مجهز کردن دانش‌آموزان به مهارت تأخیر در رضامندی، از شکست تحصیلی آن‌ها جلوگیری می‌کند و منجر به پیشرفت تحصیلی‌شان می‌شود. برخی صاحب‌نظران معتقدند که برای موفقیت تحصیلی، دانش‌آموزان می‌بایست رضایت خود را به تعویق بیندازند، سطح بالایی کارآمدی شخصی و انگیزه خود را حفظ کنند و تعادل مناسبی را در سیستم شناختی خود برقرار نمایند (بیمبوتی، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش نلسون^{۱۴} (۲۰۲۱) نشان داد که توانایی تأخیر در رضامندی تحصیلی موجب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد. ژانگ^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۱) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که اهداف تحصیلی بلندمدت را نسبت به اهداف کوتاه‌مدت ترجیح می‌دادند (به‌طور مثال چندین هفته قبل از امتحانات، اغلب اوقات خود را به مطالعه اختصاص داده و زمان کمتری را به بازی مشغول بودند)، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کردند و انگیزه تحصیلی بالاتری داشتند. برخی پژوهشگران از جمله باکستر و مک‌دونالد^{۱۶} (۲۰۱۵)؛

1. Oloidi
2. Self- regulated learning
3. Broadbent
4. Poon
5. Lin
6. Sun
7. Theobald
8. Van Alten
9. Pintrich
10. Aksan
11. academic delay of gratification
12. Zimmerman
13. Bembenuity & Karabenick
14. Nelson
15. Zhang
16. Baxter & MacDonald

هانینگ^۱ و همکارانش (۲۰۱۷) نیز دریافتند که متغیر تأخیر در رضامندی تحصیلی با راهبردهای مطالعه و یادگیری مرتبط است. در ایران، عرب زاده و همکاران (۱۳۹۱)؛ نقی بیرانوند (۱۳۹۷) و همچنین برزگر و همکاران (۱۳۹۶) طی پژوهش‌های جداگانه‌ای نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی منجر به افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بیان فر (۱۳۹۸) نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینترچ، موجب افزایش توانایی به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد. دو متغیر انگیزشی که با هر دو مداخله تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارتباط دارد عبارتند از: جهت‌گیری هدف^۲ و خودکارآمدی است. برخی پژوهشگران بر این باورند که این دو متغیر انگیزشی می‌تواند تحت تأثیر آموزش‌های تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی را نیز فراهم آورد، (گارمزی^۳ و همکاران، ۱۹۸۴؛ به نقل از رنجبر، ۱۳۹۲؛ جیانگ و ژانگ^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از محمدامینی، ۱۳۹۲ و سالملا-آرو^۵ و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از کوشافر و همکاران، ۱۳۹۳).

به‌طور خلاصه، رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر که عمدتاً بر توانایی‌های فرد و شکوفاسازی قابلیت‌های انسانی و همچنین مفاهیمی از قبیل بهزیستی روانشناختی^۶، تاب‌آوری، خودتنظیمی و رضایتمندی از زندگی تمرکز دارد. یک حوزه نسبتاً جدید تحقیقاتی است که امکان انجام مطالعات تجربی زیادی را در زمینه ارزیابی اثرات پایدار مداخلات مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی فراگیران، میسر ساخته است. (شوشانی^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). آموزش تاب‌آوری به‌واسطه تقویت ابعاد اجتماعی و شناختی یادگیرنده و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق آموزش راهبردهای مربوط به مطالعه و یادگیری نقش مهمی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. با این وجود، نتایج برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که مهارت‌های تاب‌آوری را آموزش دیده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را آموخته بودند، هنگام مواجهه با استرس و ناملایمات زندگی تاب‌آوری بیشتری از خود بروز می‌دادند و تحمل ناکامی بیشتری داشتند (آیدوک^۸ و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از بیان‌فر، ۱۳۹۸) و به همین دلیل بهتر می‌توانستند اهداف لذت‌بخش و سوسه‌انگیز و زودگذر را به تعویق بیندازند. البته، آموزش تاب‌آوری نه تنها موجب توانمندسازی دانش‌آموزان جهت نیل به اهداف ارزشمند بلندمدت تحصیلی می‌شود بلکه موجب پیشگیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز می‌شود. به‌طور مثال نتایج پژوهش گراوند و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که افرادی که در دوره آموزش تاب‌آوری مشارکت داشتند در مقایسه با افرادی که در این دوره شرکت نداشتند، از فرسودگی تحصیلی کمتر و سلامت روانی بیشتری برخوردار بودند. یافته‌های پژوهش میشل و همکاران (۱۹۸۸؛ به نقل از توئیو^۹، ۲۰۱۹) نیز نشان داد، کودکانی که رضایت خود را برای مدت طولانی‌تری به تعویق می‌اندازند، بعداً در مقابله با استرس و ناامیدی در زندگی، تاب‌آوری بیشتری خواهند داشت. آن‌ها همچنین دریافتند که تاب‌آوری و تأخیر در رضامندی را می‌توان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی در نظر گرفت. از سوی دیگر، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نیز به‌عنوان یکی دیگر از مداخلات مثبت‌نگر که می‌تواند موجب توانمندسازی دانش‌آموزان و پیشگیری از فرسودگی تحصیلی آنها شود. به‌طور مثال درقایدی (۱۳۹۴) طی پژوهشی دریافت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شده است. شواهد مطالعات تورهان و همکاران (۲۰۲۲) نیز حاکی از آن است که دانش‌آموزان با علائم فرسودگی بالا، درگیر رفتار مطالعه ناکارآمدی بوده و تجربیات نامطلوبی در زمینه روش مطالعه خود داشته‌اند. نتایج برخی تحقیقات حاکی از آن است که هم تاب‌آوری و هم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارند (داداش‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ جان^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۳). روی هم رفته، این شواهد پیامدهای مهمی برای طراحی مداخلات مؤثر بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. عرب‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)؛ نقی بیرانوند (۱۳۹۷) و همچنین برزگر و همکاران (۱۳۹۶) طی پژوهش‌های جداگانه‌ای دریافتند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به

1. Huning
2. goal orientation
3. Garnezy
4. Jiyang & Zhang
5. Salmela-Aro
6. psychological well-being
7. Shoshani
8. Ayduk
9. Twito
10. Jann

مطالب مطرح‌شده و با در نظر گرفتن اهمیت مداخلات مثبت نگر و پیامدهای مثبت آن برای دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل، به‌ویژه در جهت پیشگیری از فرسودگی تحصیلی و افزایش توانایی تأخیر در رضامندی تحصیلی و همچنین عدم توجه پژوهش‌های قبلی به بررسی هم‌زمان و مقایسه‌ای دو مداخله تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (تا جایی که محقق جستجو کرده)، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش کلی است که: آیا بین میزان اثربخشی روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی میدانی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه^۱ (آزمایشی گسترش‌یافته) بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم شهر بهبهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. از این جامعه، تعداد ۷۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۵ نفری شامل دو گروه آزمایشی (تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) و یک گروه گواه (گروهی که هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد) گمارده شدند. در تأیید کافی بودن حجم نمونه در روش پژوهش آزمایشی، دلاور (۱۳۹۳) حداقل ۱۵ نفر را برای هر کدام از گروه‌های آزمایشی و گواه توصیه کرده است. پس از انتخاب نمونه پژوهش، تمامی آزمودنی‌ها به‌وسیله پرسشنامه‌های تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به‌صورت گروهی مورد پیش‌آزمون قرار گرفتند. سپس یکی از گروه‌های آزمایشی به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) در معرض برنامه آموزش تاب‌آوری پنیلیوانیا و دومین گروه آزمایشی طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) در معرض برنامه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ قرار گرفت. بلافاصله پس از پایان دوره‌های آموزشی، پس‌آزمون‌های تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در هر سه گروه اجرا شد. پس از اتمام دوره‌های آموزشی، یک نفر از گروه آزمایشی ۱ و دو نفر از گروه آزمایشی ۲ به دلیل عدم رعایت مقررات (داشتن حداقل ۲ جلسه غیبت) از گروه خود حذف شدند. همچنین پرسشنامه‌های یک نفر از گروه آزمایشی ۱ و دو نفر از گروه گواه نیز به دلیل عدم پاسخگویی به اغلب سؤالات، کنار گذاشته شد و در نتیجه، تعداد کل افراد نمونه نهایی پژوهش را ۶۹ نفر از دانش‌آموزان پایه یازدهم در رشته تجربی تشکیل دادند. بعد از اجرای پس‌آزمون‌ها، داده‌های مورد لزوم جمع‌آوری و تحلیل شدند. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس یک‌راهه و چند متغیری) به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ محاسبه شد. جهت رعایت اصول اخلاقی در ابتدای انجام پژوهش، اهداف و اهمیت مطالعه برای والدین بیان شد و رضایت کامل آن‌ها برای شرکت فرزندانشان در پژوهش جلب شد. همچنین به دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اطمینان داده شد که داده‌های حاصل از این تحقیق به‌صورت گروهی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و کاملاً محرمانه باقی می‌ماند. ملاک ورود هر آزمودنی به پژوهش این بود که می‌بایست دانش‌آموز پسر مشغول به تحصیلی در پایه یازدهم و در رشته علوم تجربی باشد و متعهد شود که در کلیه جلسات آموزشی نیز حضور داشته باشد. ضمناً ملاک خروج هر دانش‌آموز از پژوهش داشتن دو جلسه غیبت (یا بیشتر) بود.

۱-۲. ابزار پژوهش

پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی^۲: این پرسشنامه که توسط بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) تدوین، طراحی و اعتباریابی شده، شامل ۱۰ سؤال است که هر سؤال آن دو قسمت متضاد دارد. یک قسمت به فقدان تأخیر در رضامندی تحصیلی و قسمت دیگر به تأخیر در رضامندی تحصیلی مربوط است. آزمودنی‌ها می‌بایست پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای مشخص کنند. به تمام سؤال‌ها به استثنای سؤالات ۲ و ۷ که به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، نمره یک تا چهار تعلق می‌گیرد؛ بنابراین حداقل نمره در این مقیاس ۱۰ و حداکثر نمره ۴۰ می‌باشد و نمره بالا نشان‌دهنده تمایل بیشتر جهت به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی است. بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸)، ضرایب پایایی برای پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی، به روش آلفای کرونباخ را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. عربزاده و کدیور (۱۳۹۱) نیز ضریب پایایی بازآزمایی پرسشنامه مذکور را ۰/۷۴ و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۱ گزارش نموده‌اند. در این مطالعه، ضریب پایایی پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۱، با روش

1. the pretest-posttest control group design

2. Academic Delay of Gratification Questionnaire (ADOGQ)

تصنیف اسپیرمن-براون ۰/۷۷ و با روش گاتمن معادل ۰/۷۶ به دست آمد که همگی رضایت‌بخش می‌باشند. بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) روایی سازه پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی، به‌خصوص یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف، تأیید نموده‌اند. در پژوهش حاضر، به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه تأخیر در رضامندی تحصیلی، یک تحلیل عاملی تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختار گشتاوری^۱ (AMOS) نسخه ۲۴ روی داده‌های این مقیاس انجام شد که ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^۲: در این پژوهش از سیاهه فرسودگی تحصیلی برسو^۳ و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شده است. این سیاهه در واقع، یک ابزار خود گزارشی ۱۵ سؤالی است که شامل ۱۵ عبارت می‌باشد و پاسخ‌دهنده می‌بایست هر عبارت را با وضعیت خود مطابقت دهد. شیوه نمره‌گذاری سیاهه فرسودگی تحصیلی بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت می‌باشد. به این ترتیب که به گویه کاملاً مخالفم، نمره ۱، مخالفم، نمره ۲، نظری ندارم، نمره ۳، موافقم، نمره ۴ و کاملاً موافقم، نمره ۵ تعلق می‌گیرد. حداقل نمره در این سیاهه، ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ می‌باشد، که در آن نمره بالا به معنی داشتن فرسودگی تحصیلی بالا و نمره پایین بیانگر سطح پایین فرسودگی تحصیلی خواهد بود. برسو و همکاران (۲۰۰۷) ضریب پایایی سیاهه فرسودگی تحصیلی را به روش آلفای کرونباخ، معادل ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در ایران، قدمپور و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای سیاهه فرسودگی تحصیلی را ۰/۷۹ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین میزان پایایی سیاهه فرسودگی تحصیلی از روش‌های آلفای کرونباخ، تصنیف اسپیرمن-براون و گاتمن استفاده شده است که مقادیر به‌دست‌آمده به ترتیب عبارتند از: ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۹ می‌باشد. برسو و همکاران (۲۰۰۷) روایی سیاهه فرسودگی تحصیلی را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور تعیین روایی سیاهه فرسودگی تحصیلی، یک تحلیل عاملی تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختار گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۴ روی داده‌های این مقیاس انجام شد که ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت.

۲-۲. روش‌های مداخله

الف. آموزش مهارت‌های تاب‌آوری: در این پژوهش برای آموزش تاب‌آوری دانش‌آموزان از برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا که توسط گیلهام و همکاران (۱۹۹۰؛ به نقل از طولابی، ۱۳۹۶) در دانشگاه پنسیلوانیا طراحی شده و در پژوهش طولابی (۱۳۹۶) به کار گرفته شده، استفاده گردید. محتوای این برنامه طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دوجلسه) بر روی دانش‌آموزان اجرا شده و به‌صورت خلاصه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش تاب‌آوری

جلسات	شرح جلسات
اول	معرفی افراد، تشریح اهداف جلسه، قواعد و مسئولیت‌ها و تأکید بر محرمانه ماندن نتایج پژوهش و نیز اهمیت انجام کامل تکالیف منزل و اجرای پیش‌آزمون‌ها
دوم	تشریح روابط بین افکار و احساسات مثبت و منفی و ارتباط آن با رفتارها با استفاده از مدل شناختی ABC، همراه با چند سناریوی فرضی و بحث در مورد نقش محوری عنصر باورها (B)، در پیش‌بینی الگوهای تجارب هیجانی و رفتاری افراد در مواجهه با رویدادهای ناگوار و بالاخره ارائه تکلیف جلسه بعد: ثبت رویدادهای روزانه خود در جدول ثبت وقایع که در آن یک باور منفی و ناکارآمد منجر به بروز رفتارها و هیجان‌های مخرب در آنان شده است
سوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، تعریف مفهوم اسناد، توضیح سبک اسنادی و سه بعد تعیین‌کننده هر سبک (پایدار/ ناپایدار، فراگیر/ اختصاصی و درونی/ بیرونی) و نیز توضیح چگونگی ارتباط آن با الگوی ABC.
چهارم	ارزیابی الگوی اسنادی افراد در هنگام مواجهه با رویدادهای ناخوشایند. ارائه تکلیف جلسه بعد: با استفاده از جدول سبک‌های اسنادی به ثبت مواردی بپردازند که در آن سبک بدبینانه‌ای اتخاذ کرده بودند و با توجه به الگوی ABC پیامدهای ناگوار آن را نیز یادداشت نمایند. سپس، همان سبک‌های بدبینانه را با استفاده از سبک خوش‌بینانه مورد ارزیابی قرار داده، پیامدهای رفتاری و هیجانی منبث از آن سبک را نیز ثبت نمایند.
پنجم	پس از مرور تکلیف جلسه قبل، به‌منظور آموزش مقابله مؤثر با افکار و باورهای فاجعه‌آمیز، دو عامل مجادله ^۴ (D) و طرز فکر و باور اثربخش ^۵ (E) به الگوی ABC اضافه می‌شود. D بیانگر مجادله با باورهای نادرست و E بیانگر بیش و طرز فکر جدید و مؤثری است که سرانجام منجر به رفتار و احساس سازگارانهای خواهد شد.
ششم	طرح یک رویداد فرضی ناخوشایند و به‌کارگیری مدل ABCDE جهت مجادله کارآمد با رخدادها. ارائه تکلیف جلسه بعد: تمرین به‌کارگیری راهکارهای مقابله‌ای مؤثر، هنگام مواجهه با رویدادهای ناخوشایند در زندگی واقعی، با استفاده از تحلیل ABCDE

1. Analysis of Moment Structure
2. Academic Burnout Inventory
3. Berso
4. disputation
5. effective belief

هفتم	بررسی و ارزیابی تکلیف جلسه قبل و تشریح مراحل پنج‌گانه حل موفقیت‌آمیز مسائل: (الف) درنگ کردن و اندیشیدن، (ب) از دیدگاه دیگران به امور نگریستن، (ج) تعیین اهداف (د) پس از تعیین موارد مثبت و منفی، انتخاب شیوه‌ای برای عمل و (ه) آزمون اثربخشی راه حل انتخابی.
هشتم	تمرین مراحل پنج‌گانه حل مسئله در موقعیت‌های واقعی زندگی و ثبت پیامدهای رفتاری و هیجانی آن در ارتباط با خود و دیگران.
نهم	آموزش مهارت اجتماعی جرأت‌ورزی: در جریان آموزش مهارت جرأت‌ورزی، بر انتقال غیرتجاری دیدگاه‌های خود به دیگران تأکید می‌شود.
دهم	آموزش مهارت اجتماعی مذاکره: به دانش آموزان آموزش داده می‌شود که در جریان تعاملات اجتماعی، اگر متوجه شوند که دیگران اهداف متفاوتی با آن‌ها دنبال می‌کنند، بهتر است از طریق مهارت مذاکره به راه حلی دست یابند که برای هر دو طرف خوشایند و پذیرفتنی باشد. همچنین ارائه تکلیف جلسه بعد: تمرین مهارت‌های جرأت‌ورزی و مذاکره در موقعیت‌های واقعی زندگی خود
یازدهم	آشنا شدن افراد با ۴ نوع اعتمادبه‌نفس (بالای واقعی، پایین واقعی، بالای کاذب و پایین کاذب)، آموزش مراحل چهارگانه ارتقاء اعتمادبه‌نفس: (الف) تهیه فهرست توانایی‌ها، (ب) درک تفاوت بین عملکرد و ظرفیت، (ج) آگاهی نسبت به ظرفیت‌ها و (د) تبدیل ناتوانی به توانایی: و ارائه تکلیف جلسه بعد: تمرین استفاده از تکنیک‌های افزایش اعتمادبه‌نفس در محیط واقعی و ارتباط دادن آن با الگوی ABC و سبک اسناد خوش‌بینانه،
دوازدهم	اجرای پس‌آزمون‌ها، جمع‌بندی مباحث و قدردانی از شرکت‌کنندگان

ب. آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: در این پژوهش، برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از مدل خودگردانی یادگیری که پنتریچ (۱۹۹۹) آن را طراحی کرده و در سال ۱۳۹۲ توسط عرب زاده در ایران به‌کار گرفته شده، استفاده گردید. محتوای این برنامه که شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی، مدیریت منابع و همچنین راهبردهای انگیزشی است، طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دوجلسه) بر روی دانش‌آموزان اجرا شده و به‌صورت خلاصه در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. برنامه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسه	موضوع آموزش
۱	آشنایی با شرکت‌کنندگان، تعریف یادگیری خودتنظیمی، معرفی انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انجام پیش‌آزمون‌ها
۲	معرفی انواع راهبردهای شناختی و سپس آموزش اولین راهبرد شناختی یعنی راهبرد تکرار و تمرین مخصوص تکالیف ساده و پیچیده
۳	آموزش دومین راهبرد شناختی، شامل راهبرد بسط و گسترش معنایی مخصوص تکالیف ساده و پیچیده
۴	آموزش سومین راهبرد شناختی، شامل راهبرد سازماندهی مخصوص تکالیف ساده و پیچیده
۵	معرفی انواع راهبردهای فراشناختی و سپس آموزش اولین راهبرد فراشناختی یعنی راهبرد برنامه‌ریزی
۶	آموزش دومین راهبرد فراشناختی، شامل راهبرد کنترل و نظارت
۷	آموزش سومین راهبرد فراشناختی، شامل راهبرد خودنظم‌دهی
۸	معرفی انواع راهبردهای مدیریت منابع و سپس آموزش راهبرد مدیریت زمان و همچنین راهبرد مدیریت و سازماندهی محیط مطالعه
۹	آموزش سومین راهبرد مدیریت منابع یعنی راهبرد کمک خواهی و تنظیم تلاش
۱۰	معرفی راهبردهای انگیزشی و سپس آموزش اولین راهبرد انگیزشی یعنی راهبرد انتظار و مؤلفه‌های آن (باورهای خودکارآمدی و کنترل یادگیری)
۱۱	آموزش دومین راهبرد انگیزشی یعنی راهبرد ارزش و مؤلفه‌های آن شامل جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف
۱۲	جمع‌بندی مباحث جلسات قبل، اجرای پس‌آزمون و قدردانی از شرکت‌کنندگان در پژوهش

۳. یافته‌های پژوهش

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار، نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تأخیر در رضامندی	آزمایشی ۱	۲۸/۵۶	۲/۵۵	۳۵	۲۲
رضامندی	آزمایشی ۲	۲۷/۹۶	۴/۱	۳۶	۲۰
تحصیلی	گواه	۳۰/۹۶	۲/۱	۳۶	۲۷
فرسودگی	آزمایشی ۱	۳۸/۱	۹/۷۰	۵۸	۱۹
تحصیلی	آزمایشی ۲	۳۶/۱۳	۱۲/۱۴	۵۹	۱۹
	گواه	۳۳/۷۰	۸/۶	۵۰	۲۱

گروه آزمایشی ۱: گروهی است که مهارت‌های تاب‌آوری را دریافت کرده‌اند.

گروه آزمایشی ۲: گروهی است که راهبردهای یادگیری خودگردان را آموخته‌اند.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اگرچه، بین میانگین نمره‌های پس‌آزمون تأخیر در رضامندی تحصیلی گروه آموزش تاب‌آوری و میانگین گروه آموزش راهبردهای یادگیری تا حدودی تفاوت وجود دارد اما میانگین نمرات پس‌آزمون تأخیر در رضامندی تحصیلی هر دو گروه آزمایشی، نسبت به میانگین همین متغیر در گروه گواه بیشتر شده است. از سوی دیگر، میانگین نمره‌های پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی گروه آموزش تاب‌آوری تفاوت چشمگیری با گروه آموزش راهبردهای یادگیری ندارد، با این وجود، میانگین نمره‌های پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی هر کدام از این گروه‌ها نسبت به میانگین پس‌آزمون گروه گواه، تفاوت قابل ملاحظه‌ای داشته و از آن کمتر شده است.

جهت بررسی مقایسه‌ای اثر مداخله‌ها بر متغیرهای وابسته از روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد که چون دارای پیش‌فرض‌هایی است. ابتدا مفروضه‌های مهم این روش آماری مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن داده‌ها به کمک آزمون شاپیرو-ویلک^۱ نشان داد که سطح معنی‌داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگتر است ($P > 0/05$) بنابراین توزیع نمرات در متغیرهای پژوهش حاضر نرمال بود. یکی دیگر از روش‌های بررسی این مفروضه، محاسبه ضرایب کجی^۲ (چولگی) و کشیدگی^۳ است. برای این که توزیع متغیرها به شکل نرمال باشد می‌بایست قدر مطلق ضریب کجی در دامنه ۳- تا ۳+ و قدر مطلق ضریب کشیدگی در دامنه ۱۰- تا ۱۰+ باشد (کلاین^۴، ۲۰۱۰؛ به نقل از منوچهری، ۱۳۹۸). در غیر این صورت به دلیل تخطی از نرمال بودن توزیع متغیرها، تحلیل داده‌های پژوهش مشکل‌زا خواهد بود. در این پژوهش، جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها، ضرایب کجی و کشیدگی متغیرها در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد که در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

مراحل	متغیرهای پژوهش	مقدار میانگین	کجی	خطای معیار	کشیدگی	خطای معیار
پیش‌آزمون	تأخیر در رضامندی تحصیلی	۲۹/۱۶	-۰/۵۸۱	۰/۲۸۹	۰/۱۸۶۲	۰/۵۷
	فرسودگی تحصیلی	۳۵/۹۷	۰/۲۹۸	۰/۲۸۹	-۰/۶۸۵	۰/۵۷
پس‌آزمون	تأخیر در رضامندی تحصیلی	۳۱/۹۷	-۰/۷۸۵	۰/۲۸۹	۰/۲۳۱	۰/۵۷
	فرسودگی تحصیلی	۳۰/۴۳	۰/۵۷۵	۰/۲۸۹	-۰/۴۴۱	۰/۵۷

همان‌گونه که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، تمامی مقادیر ارائه شده در هر دو ستون کجی و کشیدگی در دامنه قابل قبولی واقع شده‌اند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرهای پژوهش به صورت نرمال بوده و پیش‌فرض نرمال بودن برای اجرای تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد. با توجه به این که ضرایب همبستگی بدست آمده بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار شده‌اند، مفروضه خطی بودن رابطه بین متغیرها نیز رعایت شده است. عدم معنی‌داری آزمون لون در متغیرهای تأخیر در رضامندی تحصیلی ($F=1/30$ و $P=0/28$) و فرسودگی تحصیلی ($F=1/66$ و $P=0/20$) و همچنین عدم معنی‌داری آزمون M باکس ($F=0/90$ و $P=0/58$) حاکی از برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها بود. بالاخره، مفروضه همگنی شیب خطوط رگرسیون نیز تأیید شد زیرا آزمون‌های F تعامل بین گروه و پیش‌آزمون متغیرهای تأخیر در رضامندی ($F=0/26$ و $P=0/77$) و فرسودگی تحصیلی ($F=0/49$ و $P=0/62$) معنی‌دار نمی‌باشند. با توجه به برقراری مفروضات تحلیل کوواریانس، در ادامه، جهت بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیرهای وابسته (تأخیر در رضامندی و فرسودگی تحصیلی) از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای، تأخیر در رضامندی و فرسودگی تحصیلی، با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلاپی	۰/۵۹	۱۳/۴۵	۴	۱۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۰
	لامبدای ویلکز	۰/۴۴	۱۶/۲۴	۴	۱۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	اثر هتلینگ	۱/۲۳	۱۹/۱۲	۴	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	بزرگترین ریشه روی	۱/۱۸	۳۷/۷۷	۲	۶۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴

1. Shapiro-Wilk
2. skewness
3. kurtosis
4. Kline

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (جدول ۵) به‌ویژه میزان لامبدای ویلکز این آزمون ($F=۱۶/۲۴$ و $P=۰/۰۰۱$) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایشی و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌منظور پی بردن به این تفاوت، یک تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا انجام شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته، با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش‌آزمون تأخیر در رضامندی	پس‌آزمون تأخیر در رضامندی	۷۵/۵۹	۱	۷۵/۵۹	۹/۹۷	۰/۰۰۲	۰/۱۴
	پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۸/۲۱	۱	۸/۲۱	۰/۲۳	۰/۶۴	۰/۰۰۳
پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی	پس‌آزمون تأخیر در رضامندی	۳۶/۵۹	۱	۳۶/۵۹	۴/۸۳	۰/۰۳	۰/۰۷
	پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۲۲۴۷/۹۲	۱	۲۲۴۷/۹۲	۶۱/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۹
گروه	پس‌آزمون تأخیر در رضامندی	۵۱۳/۰۶	۲	۲۵۶/۵۳	۳۳/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱
	پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۱۴۲۳/۰۷	۲	۷۱۱/۵۴	۱۹/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸
خطا	پس‌آزمون تأخیر در رضامندی	۴۸۵/۰۱	۶۴	۷/۵۸			
	پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۲۳۳۹/۷۹	۶۴	۳۶/۵۶			
کل	پس‌آزمون تأخیر در رضامندی	۷۱۶۹۰	۶۹				
	پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۷۰۸۰۶	۶۹				

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد F تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متغیرهای تأخیر در رضامندی تحصیلی ($F=۳۳/۸۵$) و فرسودگی تحصیلی ($F=۱۹/۴۶$ و $P=۰/۰۰۱$) معنی‌دار می‌باشند. به‌عبارت‌دیگر، بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی دقیق‌تر تفاوت میانگین‌های تعدیل‌یافته گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ پس‌آزمون متغیرهای وابسته تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته پس‌آزمون تأخیر در رضامندی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، در گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	میانگین‌های تعدیل‌شده	تفاضل میانگین‌ها	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
تأخیر در رضامندی تحصیلی	آزمایشی ۱-آزمایشی ۲	۳۱/۶۲ و ۳۵/۶۱	۳/۹۹	۰/۸۳	۰/۰۰۱
	آزمایشی ۱-گواه	۲۸/۶۸ و ۳۵/۶۱	۶/۹۳	۰/۸۶	۰/۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	آزمایشی ۱-گواه	۲۸/۶۸ و ۳۱/۶۲	۲/۹۴	۰/۹۰	۰/۰۰۵
	آزمایشی ۱-آزمایشی ۲	۲۹/۰۷ و ۲۵/۲۹	-۳/۷۸	۱/۸۲	۰/۱۳
آزمایشی ۱-گواه	آزمایشی ۱-گواه	۳۶/۹۵ و ۲۵/۲۹	-۱۱/۶۶	۱/۸۸	۰/۰۰۱
	آزمایشی ۲-گواه	۳۶/۹۵ و ۲۹/۰۷	-۷/۸۸	۱/۹۷	۰/۰۰۱

گروه آزمایشی ۱: گروهی است که مهارت‌های تاب‌آوری را دریافت کرده‌اند
گروه آزمایشی ۲: گروهی است که راهبردهای یادگیری خودگردان را آموخته‌اند

همان گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود که میانگین تأخیر در رضامندی تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی ۱ و ۲ نسبت به میانگین همین متغیر در گروه گواه به‌طور معناداری بالاتر است. با این وجود، میانگین تأخیر در رضامندی تحصیلی در گروه آزمایشی ۱ به‌طور معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه آزمایشی ۲ شده که حاکی از تأثیرگذاری بیشتر روش آموزش تاب‌آوری نسبت به روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیر تأخیر در رضامندی تحصیلی می‌باشد. از سوی دیگر، میانگین فرسودگی تحصیلی هر دو گروه آزمایشی ۱ و ۲ نسبت به میانگین همین متغیر در گروه گواه به‌طور معناداری پایین‌تر است که حاکی از تأثیرگذاری هر دو روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کاهش فرسودگی تحصیلی می‌باشد. گرچه، میان این دو روش آموزشی از لحاظ تأثیرگذاری بر فرسودگی تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی و فرسودگی دانش‌آموزان انجام گرفت. نخستین یافته این پژوهش نشان داد که در مقایسه اثربخشی روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی، میان دو گروه آزمایشی از لحاظ میانگین تأخیر در رضامندی تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به‌عبارت‌دیگر، روش آموزش تاب‌آوری در مقایسه با روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به‌طور معنی‌داری تأثیر بیشتری بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. اگرچه، تاکنون پژوهشی در مورد مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیر تأخیر در رضامندی تحصیلی انجام نگرفته است ولی در زمینه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی تحقیقاتی انجام گرفته که به‌صورت غیرمستقیم از این یافته حمایت می‌کند. از جمله می‌توان به پژوهش میشل و همکاران (۱۹۸۸)؛ به نقل از توتیتو، (۲۰۱۹) اشاره کرد که نشان داده‌اند بین تاب‌آوری و تأخیر در رضامندی همبستگی مثبتی وجود دارد. آن‌ها همچنین دریافتند کودکانی که رضایت خود را برای مدت طولانی‌تری به تعویق می‌اندازند، بعداً در مقابله با استرس و ناملایمات زندگی تاب‌آوری بیشتری از خود بروز خواهند داد به همین دلیل، نتیجه گرفتند که می‌توان از میزان تاب‌آوری و توانایی تأخیر در رضامندی دانش‌آموزان، به‌عنوان دو پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی آن‌ها و میزان موفقیت‌شان در دانشگاه استفاده کرد. از سوی دیگر، پژوهش‌های بیمبنتی (۲۰۰۹)؛ به نقل از عرب‌زاده، (۱۳۹۲)؛ باکستر و مک‌دونالد (۲۰۱۵)؛ هانینگ و همکاران (۲۰۱۷)؛ برزگر و همکاران (۱۳۹۶)؛ نقی‌بیرانوند (۱۳۹۷) و بیان فر (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که اگرچه آزمودنی‌هایی که در کلاس‌های آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه گواه از فرسودگی تحصیلی کمتری برخوردار بودند. با این وجود، در مقایسه اثربخشی روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر فرسودگی تحصیلی، تفاوت میانگین‌های دو گروه آزمایشی در متغیر فرسودگی تحصیلی معنی‌دار نبوده است. به‌عبارت‌دیگر، هر دو روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تقریباً به‌طور یکسان موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شده و تفاوتی در تأثیرگذاری این دو روش آموزشی بر میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده نشده است. گرچه در مورد مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیر فرسودگی تحصیلی نیز، تاکنون پژوهشی انجام نگرفته است. ولی در زمینه اثربخشی آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی تحقیقاتی انجام گرفته که به‌صورت غیرمستقیم از این یافته حمایت می‌کند. برای مثال، یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵) و کتیر (۱۳۹۸) طی پژوهش‌های جداگانه‌ای دریافتند که آموزش تاب‌آوری باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود زیرا شیوه‌هایی که دانش‌آموزان تاب‌آور به‌کار می‌برند، امکان برخورد مؤثر و سازنده آن‌ها با موانعی مانند فرسودگی تحصیلی را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش جاهدملطقی و همکاران (۱۳۹۴) نیز حاکی از آن است که یکی از مکانیسم‌های مقابله با فرسودگی تحصیلی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران، آموزش تاب‌آوری است. نتایج پژوهش اولیدی و همکارانش (۲۰۲۲) در کشور نیجریه، نشان داد که استفاده از روش درمان منطقی-هیجانی الیس (که جوهره و هسته اصلی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا است) به‌صورت آنلاین، میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته تاریخ را به‌طور قابل ملاحظه‌ای کاهش داده است. از سوی دیگر، درقایدی (۱۳۹۴) طی پژوهشی دریافت که آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی

باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، می‌شود. نتایج تحقیق محمدمامینی (۱۳۹۲) نیز مشخص نمود که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار را کاهش داده است. در همین راستا، یافته‌های پژوهش ون آلتن و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که دانش‌آموزانی که از مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی پایینی برخوردار بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که از مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کردند، نتایج یادگیری پایین‌تری به دست آوردند.

در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش تاب‌آوری در مقایسه با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی، می‌توان گفت که اگرچه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان از طریق ارتقاء عملکردهای شناختی مانند برنامه‌ریزی، خودکنترلی، خودنظارتی و خودارزیابی، به مدیریت و تنظیم اهداف بلندمدت ناقل شوند (بیان‌فر، ۱۳۹۸). با این وجود، دانش‌آموزانی که مهارت‌های تاب‌آوری را آموزش‌دیده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را آموخته بودند، هنگام مواجهه با استرس و ناملایمات زندگی تاب‌آوری بیشتری از خود بروز می‌دادند و تحمل ناکامی بیشتری داشتند (آیدوک و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از بیان‌فر، ۱۳۹۸). به همین دلیل بهتر می‌توانستند اهداف لذت‌بخش فوری، وسوسه‌انگیز و زودگذر را به نفع اهداف تحصیلی بلندمدت و ارزشمندتر کنار بگذارند. تبیین دیگر این است که تأخیر در رضامندی تحصیلی اساساً به انتخاب هدف توسط دانش‌آموز مرتبط است و دانش‌آموزانی که مهارت‌های تاب‌آوری را آموزش‌دیده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را آموخته بودند، در راستای گزینش اهداف واقع‌بینانه، توانایی بیشتری داشتند که راهبردهای برنامه‌ریزی و هدف‌گزینی را با باورهای تاب‌آورانه و خودکارآمدی مثبت پیوند بزنند؛ و چون دستیابی به این اهداف، میزان تلاش برای نیل به اهداف ارزشمند تحصیلی دیررس را افزایش می‌دهد، مهارت در به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد (دابل و ماناکاتا، ۲۰۱۸).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که هر دو روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تقریباً به‌طور یکسان موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شده و تفاوتی در تأثیرگذاری این دو روش آموزشی بر میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده نشده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که استفاده از روش‌های آموزش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در طول دوران تحصیل دانش‌آموزان، به چند شیوه بر کاهش فرسودگی تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است. اولاً هر دوی این مداخله‌های شناختی، جهت‌گیری هدف تسلطی یا تبحری را تسهیل می‌سازند (دیویس^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از جان و همکاران، ۲۰۱۳). از نظر گارمزی و همکاران، ۱۹۸۴؛ به نقل از رنجبر، ۱۳۹۲ و بر طبق یافته‌های برخی پژوهش‌ها (مانند سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از کوشافر و همکاران، ۱۳۹۳) جهت‌گیری هدف تبحری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد. ثانیاً افرادی که در دوره‌های آموزشی هم تاب‌آوری بالایی کسب می‌کنند و هم از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای مطالعه و یادگیری مستقلانه استفاده می‌نمایند، در مواجهه با چالش‌ها زندگی تحصیلی خوش‌بین بوده و کارآمدترند (سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از جان و همکاران، ۲۰۱۳)، داشتن دیدگاه خوش‌بینانه این افراد نسبت به مشکلات و چالش‌های زندگی، باورهای خودکارآمدی آن‌ها را هنگام مواجهه با چالش‌ها، تقویت می‌سازد. یافته‌های برخی محققان حاکی از آن است که خودکارآمدی یک عامل پیش‌بینی‌کننده قدرتمندی برای فرسودگی تحصیلی است و به همین دلیل، دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند (جیانگ و ژانگ، ۲۰۰۹؛ به نقل از محمدمامینی، ۱۳۹۲). به این ترتیب دانش‌آموزانی که به‌طور همزمان مهارت‌های تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را می‌آموزند، به‌واسطه برخورداری از مهارت‌های تاب‌آورانه با اعتمادبه‌نفس، خوش‌بینی و احساس کارآمدی، چالش‌های زندگی را پشت سر می‌گذارند و در نتیجه فرسودگی تحصیلی را کمتر تجربه می‌کنند و به دلیل برخورداری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مشارکت آن‌ها را در فعالیت‌های یادگیری افزایش می‌دهد و اشتیاق و علاقه آن‌ها را نسبت به یادگیری مطالب درسی افزایش می‌دهد و در نتیجه خستگی، بی‌علاقگی و احساس ناکارآمدی آن‌ها را کاهش می‌یابد که این خود به معنی کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. ثالثاً نتایج برخی تحقیقات حاکی از آن است که هم تاب‌آوری و هم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارند (داداش‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ جان و همکاران، ۲۰۱۳)؛ بنابراین، می‌توان از طریق آموزش هر دو روش تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از شکست تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشگیری نمود و به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک کرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبرو بود. به‌طور مثال، جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم شهر بهبهان می‌باشد بنابراین توصیه می‌شود که در تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان سایر شهرهای استان خوزستان، سایر مناطق کشور و نیز دانش‌آموزان دختر و سایر مقاطع تحصیلی جانب احتیاط رعایت شود. از یافته‌های مهم پژوهش حاضر این بود که هر دو روش آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تقریباً به‌طور یکسان میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهند؛ بنابراین تأیید تأثیر این مداخله‌ها بر کاهش فرسودگی تحصیلی و در نتیجه کسب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند برای مدارس کشورمان بسیار مفید باشد؛ و به همین دلیل به مربیان و مسئولان مدارس توصیه می‌شود که برای پیشگیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، به‌طور همزمان، از هر دو مداخله آموزشی نامبرده شده استفاده نمایند. یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، این است که روش مداخله آموزش تاب‌آوری بهتر از روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند توانایی تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. این یافته نه تنها مسیر پژوهش‌های آتی را ترسیم می‌کند بلکه بر اساس آن به مربیان و مسئولان تربیتی پیشنهاد می‌شود که در جهت تحقق اهداف ارزشمند تحصیلی دبیرس دانش‌آموزان و به تعویق انداختن لذت‌های زودگذر و سوسه‌انگیز، به‌ویژه از روش آموزش تاب‌آوری استفاده نمایند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی عزیزانی که ما را در انجام و پیشبرد این پژوهش یاری نمودند، به‌ویژه دانش‌آموزان، دبیران و مدیران مدرسی که در اجرای پژوهش مساعدت و همکاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود. این پژوهش برگرفته از رساله دکتری رحیم محامد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، با کد پایان‌نامه و کد اخلاق EE/1401.2.24.101788/scu.ac.ir می‌باشد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

References

- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of procedural social and behavioral sciences*, 1(1), 896-901.
- Arabzadeh, M. (2013). *The effect of teaching self-regulated learning strategies on students' social problem solving ability, self-efficacy beliefs, goal orientation and academic delay of gratification. Doctoral thesis in the field of educational psychology*, Kharazmi University. Faculty of Education and Psychology. [In Persian]
- Arabzadeh, M. & Kadivar, P. (2012). Reliability, validity and factor analysis of the academic satisfaction delay scale. *Educational Measurement Quarterly*, 9(3), 1-18. [In Persian].
- Barzegar Bafrooei, K., Hashemi, A. A. S & Zarei Mahmoudabadi, H. (2017). Investigating the effect of teaching self-regulated learning strategies on the delay of gratification of high school students. *Cognitive Science News*, 19(1), 91-98. [In Persian]
- Bayanfar, F. (2018). The effect of teaching self-directed learning strategies based on the Pintrich model on the delay in academic satisfaction and academic self-disability of students with academic procrastination. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 13(3), 29-55. [In Persian]
- Bayrami, N. (2016). *The Comparison of effectiveness of self-regulation of motivation strategies and help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students*. Doctoral thesis in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University. [In Persian]
- Baxter, E., & MacDonald, H. (2015). *Academic Delay of Gratification in Female College Students: Implication for Academic Functioning*. In Association for Women in Psychology Conference.
- Bembentuty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 329-346.
- Bembentuty, H. (2022). Sustaining motivation and academic delay of gratification: Analysis and applications. *Theory Into Practice*, 61(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1955555>

- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Dadashzadeh Kalesar, R., Narimani, M., & Rezaei Rad, M. (2021). The Role of Resilience, Emotional Regulation and Self-Efficacy in Predicting Academic Burnout of Female Students in Senior High Schools of Ardabil. *Journal of School Psychology*, 10(1), 58-71. [In Persian] <https://doi.org/10.22098/jsp.2021.1139>.
- Dargaidi, S. (2016). *Investigating the effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on academic burnout and social support of secondary school students in Robat Karim city*. Master's thesis of Lorestan University. [In Persian]
- Delawar, A. (2015). *Research Method in Psychology and Educational Sciences*. 41st edition, Tehran: Editing Publishing.
- Doebel, S., & Munakata, Y. (2018). Group influences on engaging self-control: Children delay gratification and value it more when their in-group delays and their out-group doesn't. *Psychological Science*, 29(5), 738-748. <https://doi.org/10.1177/0956797617747367>
- Duru, E., Duru, S., & Balkisc, M. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement, and Self-regulation. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1274-1284.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European psychologist*, 18(1), 12-23.
- Garavand, Y., Alizadeh, A., Zarenezhad, S., & Abbasi Joshghan. (2021). The effectiveness of resilience training on academic burnout and mental health: a quasi-experimental study in male students of the second secondary school. *Family and Research Quarterly*, 19(3), 112-93. [In Persian]
- Ghadampour, E., Sadeghi, M., Chehri, P., & Geshnigani, Z. K. (2017). The Effectiveness of Hope Training on Decreasing the Academic Burnout of Female High School Students with Intellectual Disabilities Living in Khoramaabad. *JOURNAL OF EXCEPTIONAL CHILDREN (RESEARCH ON EXCEPTIONAL CHILDREN)*, [online], 17(4), 65-76. [In Persian]
- Ghadampour, E., Radmehr, F., & Yusef Vand, L. (2018). The effect of teaching the courage program on the level of academic well-being of female students of the first secondary school. *New educational ideas*, 14(3), 165-180. [In Persian] <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.17096.1938>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>.
- Hosseini Lorgani, S. M. (2019). Examining the Impact of Academic Burnout on Students' Academic Achievement in Iran's Higher Education System. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(25), 229-254. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/emes.2019.35108>
- Huning, B. M., Assing, B., Weishaupt, E., Dransfeld, F., Felderhoff-Müser, U., & Zmyj, N. (2017). Delay of gratification and time comprehension is impaired in very preterm children at the age of 4 years. *Early human development*, 115, 77-81.
- Jann, P., Kirsi, P., Tiina, S., Katariina, S. (2013). Reducing teacher burnout: A sociocontextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 63(6), 932-944. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Jahed Mutlaq, E., Younesi, S. J., Azkhosh, M & Farzi, M. (1394). The effectiveness of resilience training on the mental stress of female high school students living in a dormitory. *School Psychology*, 4(2), 21-7. [In Persian] <https://doi.org/10.22098/jsp.2015.322>
- Javdan, M & Mahmoodzade Dehbarezi, S. (1401). Comparing the components of self-regulated learning strategies and academic performance of students with healthy and unhealthy lifestyles. *Cognitive Strategies in Learning Quarterly*, 10(18), 203-222. [In Persian] <https://doi.org/10.22084/j.psychology.2022.24952.2368>
- Kasir, S., Hoseinimehr, M., Aghilrad, S., & Sharhani, M. (2020). Investigating the effectiveness of resilient curriculum training on reducing academic burnout among secondary high school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(12), 39-40. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1398.8.12.7.5>
- Kiamarsi, A., Narimani, M., Sobhi Qaramelki, N., & Mikaeili, N (2019). The effectiveness of cognitive-behavioral and positive treatment on social-adaptive performance and academic burnout

- of perfectionist students. *School Psychology*, 7(2), 240-260. [In Persian] <https://doi.org/10.22098/jsp.2018.702>
- Koshafer, A., Hosni Zanzibar, N., & Sattari, U. (2014). Investigating the relationship between learning styles and goal orientation with academic burnout of high school students in Bostanabad city in the academic year 2012-2013. *Scientific-research Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 7(27), 55-66. [In Persian]
- Lin, X. (2019). Self-regulated learning strategies of adult learners regarding non-native status, gender, and study majors. *Journal of Global Education and Research*, 3(1), 58-70.
- Manochehri, A. (2019). *Testing and comparing a model of antecedents and consequences of psychological capital in male and female students of Shahid Chamran University of Ahvaz. Doctoral thesis in Educational Psychology*, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]
- Mohammad Amini, Z. (2014). *Comparing the effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic burnout, self-efficacy and academic motivation of procrastinating students. Ph.D thesis in general psychology*, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University. [In Persian]
- Mohebzadeh, M., Nikdel, F., & Taghvaeinia, A. (1400). Comparison of the effectiveness of cooperative and metacognition teaching methods on motivational beliefs and self-Regulated Learning among students. *Cognitive strategies in learning*, 9(17), 123-148. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.24237906.1400.9.17.8.2>
- Naami, A. (2008). Investigating the relationship between the quality of learning experiences and academic burnout of master's students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Educational Psychological Studies Quarterly*, 5(3), 117-134. [In Persian].
- Naghi Bayranvand, F., Ghadampour, E., & Sadeghi, M. (2018). The effect of self-regulated learning strategies on students' academic delay of gratification and optimism. *Educational Psychology*, 14(49), 119-137. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2019.11609.1415>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-17.
- Nelson, C. (2021). *Emotional Intelligence and Academic Achievement in Primary Schools: Development and Initial Evaluation of the EMIL Programme*. University of South Wales (United Kingdom).
- Oloidi, F. J., Sewagegn, A. A., Amanambu, O. V., Umeano, B. C., & Ilechukwu, L. C. (2022). Academic burnout among undergraduate history students: Effect of an intervention. *Medicine*, 101(7), e28886-e28886. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000028886>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pourasghar, N. (2016). *The model for predicting the academic performance of distance (combined) and traditional education students and comparing them based on individual variables, motivational beliefs and self-regulated learning strategies*. Doctoral thesis in the field of educational sciences, Payam Noor University, Postgraduate Education Center. [In Persian].
- Rajabi, M., & Ghezelsefloo, M. (2020). The relationship between job stress and job-related affective well-being among English language teachers: the moderating role of self-compassion. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 95-105. DOR: 20.1001.1.24763187.2020.9.1.7.4
- Ranjbar, M. (2013). *The mediating role of goal orientation in the relationship between family cohesion and flexibility and academic resilience. Master's thesis in educational psychology*. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. [In Persian].
- Shoshani, A., Steinmetz, S., Maymon, Y. K. (2017). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The internet and higher education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66(1), 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

- Toulabi, S. (2017). *The Effect of pennsylvania resilience program training on academic well being among university students wiht consideration of cognitive appraisals, emotions and achievement behaviors*. Doctoral thesis in the field of educational psychology, Tabriz University. Faculty of Education and Psychology. [In Persian].
- Turhan, D., Schnettler, T., Scheunemann, A., Gadosey, C. K., Kegel, L. S., Bülke, L., & Grunschel, C. (2022). University students' profiles of burnout symptoms amid the COVID-19 pandemic in Germany and their relation to concurrent study behavior and experiences. *International journal of educational research*, 116, 102081. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102081>
- Twito, L., Israel, S., Simonson, I., & Knafo-Noam, A. (2019). The motivational aspect of children's delayed gratification: values and decision making in middle childhood. *Frontiers in psychology*, 10, 1649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01649>.
- van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2021). Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis. *Computers in Human Behavior*, 118, 106676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106676>.
- Yaghobi, A., & Bakhtyari, M. (2016). The effect of resilience training on academic burnout of female students. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 7-16. [In Persian] DOR: 20.1001.1.23456523.1395.4.13.4.0
- Yang, S., & Wang, W. (2021). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537-823537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>
- Zhang L., Karabenick, S., Maruno, S., & Lauer mann, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21(1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.003>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.