

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال یازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۴، پائیز و زمستان ۱۳۹۵
ص ۱۲۶-۱۰۷ تاریخ دریافت: ۹۴/۸/۲۲ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۲۶

تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دختر شهر اصفهان

زهره سادات فاضل، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
فریبا یزدخواستی*، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
faribayazdkhasti@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش، تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان است. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان بوده است؛ دوست نفر از این افراد به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای نمونه انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های محیط کلاس و مدرسه (روویا، ۲۰۰۲)، اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۰)، کمال‌گرایی فراست (۱۹۹۰)، تاب‌آوری (کلاهنن ۱۹۹۶)، انگیزش تحصیلی (والراند، ۱۹۹۲) و فرسودگی تحصیلی (برسو، ۲۰۰۷) استفاده شده است. برای ارزیابی الگوی پیشنهادی از تحلیل عامل تأییدی (CFA) و برای بررسی معادله ساختاری مورد نظر از نرم‌افزار AMOS-1 استفاده شده است. باتوجه به برازش مناسب الگوی نهایی، این الگو تأیید و پذیرش می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فشارآورهای تحصیلی بر متغیرهای فرسودگی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و متغیر تاب‌آوری اثرگذار است. همچنین تاب‌آوری در نقش متغیر میانجی، فشارآورهای تحصیلی را به ناکارآمدی درسی می‌رساند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش فشارآورهای تحصیلی، انگیزش تحصیلی مخصوصاً انگیزه‌های درونی و تاب‌آوری کاهش می‌یابد و در نتیجه ناکارآمدی درسی بیشتر می‌شود. این فشارها فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: فشارآورهای تحصیلی، اضطراب امتحان، کمال‌گرایی، تاب‌آوری، انگیزش تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دختر.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

Developing a Structural Equation Modeling of the Role of Academic Stressors on Resilience, Motivation and Academic Burnout Among Pre-University Female in Isfahan

Z. Fazel, MA in Psychology Graduate, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

F. Yazdkhasti, PhD in Clinical Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
faribayazdkhasti@yahoo.com

Abstract

The purpose of this study was to develop a structural equation model of the role of academic stressors on resiliency, motivation and academic burnout among female participants of entrance exam of University in Isfahan. The population was female participants of entrance exam. Two hundred pre-university females were selected by random multistage method as samples of this study. The questionnaires: The Classroom and School Community (Rovai, 2002), Sarason Test Anxiety (1980), Frost Multidimensional Perfectionism (1990), Ego-Resiliency (Klohn, 1996), Academic Motivation (Vallerand, 1992), Academic Burnout (Breso, 2007) were used. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used for studying structural equation and AMOS-1 was used for evaluating suggested model. According to proper fitting of final model, this model was verified and accepted. The results of research showed that the academic stressors were effective on academic burnout variables, academic motivation and resiliency variable. Also resiliency, as a mediator variable of academic stressors, led to educational inefficiency. The increase of academic stressors decreased academic motivation, especially internal motivation and resiliency, as a result the educational inefficiency increased. These pressures predicted academic burnout.

Keywords: academic stressors, test anxiety, perfectionism, resiliency, academic motivation, academic burnout, pre-university female participants.

مقدمه

فشار تحصیلی از جمله سازه‌هایی است که در انگیزش و هیجان و به‌خصوص انگیزش تحصیلی اهمیت خاصی دارد و می‌تواند بر سلامت عمومی فرد تأثیر بگذارد. دانش بنیادی انگیزش و هیجان موجب توسعه روانشناسی کاربردی می‌شود و از یک سو انگیزش را با فشار تحصیلی و از سوی دیگر آن را با سلامت عمومی مرتبط می‌کند (لوپز^۱، ۲۰۰۵). اکایاسو^۲ و همکاران (۱۹۹۲) در یک مطالعه به ساخت یک مقیاس برای حوادث فشارزایی پرداختند که به طور مکرر دانش آموزان دبیرستانی تجربه‌اش می‌کنند. تحلیل عوامل داده‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که فشارهای اصلی در دانش آموزان شامل پنج مورد یعنی: معلم، دوستان، والدین، مطالعه و فعالیت‌های مدرسه‌ای هستند. از جمله فشار آوره‌های تحصیلی مورد توجه در این پژوهش اضطراب امتحان است. زیدنر^۳ (۱۹۹۸) اضطراب امتحان را نوعی خوداشتغالی تعریف کرده است که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت تحصیلی فرد منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش آموزان ایفا می‌کند. اضطراب امتحان در نقش پدیده شایع و مهم آموزشی، با اضطراب عمومی رابطه‌ای نزدیک دارد، با این حال دارای ویژگی‌ها و مشخصه‌های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی مجزا می‌سازد (ساراسون^۴، ۱۹۸۰). به دنبال ارتقاء سطح سواد دانش آموزان از طریق سیستم‌های آموزشی، آنها با فراوانی بیشتری از امتحانات روبه‌رو می‌شوند. این مسئله انتظارات و فشارهای بیشتری را از سوی والدین و سیستم‌های آموزشی در خصوص عملکرد آنان به دنبال خواهد آورد و به تدریج اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد (مک دونالد^۵، ۲۰۰۱). شعیری و همکاران، (۱۳۸۳) در پژوهشی نشان داده‌اند که به‌طور کلی بین عوامل فشارزای تحصیلی از جمله اضطراب امتحان و بعضی از عوامل دیگر و پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی و معنی‌دار وجود دارد (به نقل از نریمانی و آریاپوران، ۱۳۸۵).

از دیگر فشار آوره‌های تحصیلی که در این پژوهش به آن پرداخته شده است، سازه کمال‌گرایی است. سازه کمال‌گرایی را ترس افراطی از اشتباهات، گرایش فرد به توجه مفرط درباره شکست‌ها، خود انتقادگری بیش از حد و انتظارات بسیار بالا از عملکرد خود یا دیگران (شافران^۶ و همکاران، ۲۰۰۲؛ فراست^۷ و همکاران، ۱۹۹۰)، اعتقاد به کامل بودن و احساس اضطراب و فشار روانی بالا و ترس از اینکه نتوانند مطابق انتظارات خود و والدین زندگی کنند تعریف کرده‌اند (فلت^۸، ۱۹۹۱). پژوهش‌های اخیر، کمال‌گرایی را سازه‌ای چندبعدی معرفی می‌کنند. رتول^۹ (۱۹۸۴) به نقل از رایس و میرزاده^{۱۰} (۲۰۰۰) کمال‌گرایی را واجد جنبه‌های مثبت و منفی می‌داند و آن را معادل کمال‌گرایی بهنجار و روان آزرده قرار می‌دهد. کمال‌گرایان به دلیل تحقق نیافتن استانداردها و معیارهای شخصی

1-Lopez
2-Okayasu
3-Zeidner
4-Sarason
5-Mcdonald
6-Shafran
7-Frost
8-Flett
9-Ryvl
10-Rice & Mirzadeh

بالایی که برای خود تعیین می‌کنند، نسبت به فرسودگی آسیب‌پذیرترند (فردنبرگر^۱، ۱۹۷۴؛ مگنسون^۲ و همکاران، ۱۹۹۶).

از دیگر عوامل مؤثر که یک نوع فشارآور تحصیلی در این تحقیق برشمرده شده است، فضا و محیط کلاس و مدرسه‌ای است که دانش‌آموزان در آن تحصیل می‌کنند. برای مثال آشنا یا غریبه بودن ممتحنین (دروسا و پاتالانو^۳، ۱۹۹۱) و وجود محدودیت زمانی (پلاس و هیل^۴، ۱۹۸۶) نیز می‌تواند از عوامل مؤثر باشد. محمدی مصیری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود دریافتند که چگونگی رابطه با والدین و فضای مدرسه با نبود سلامت روانی رابطه منفی معناداری دارد. همچنین نتیجه گرفتند که متغیرهای فردی، خانوادگی و مدرسه نقش مهمی در افزایش سلامت روانی و کاهش رفتارهای ضد اجتماعی در نوجوانان ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش میدگلی و اردن^۵ (۲۰۰۱) نیز نشان می‌دهند که فضای کلاس درس و شرایط درونی مدرسه به میزان زیادی می‌تواند برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تعیین‌کننده باشد. نتایج پژوهش کاوسیان و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان می‌دهد که حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموزان و ارتباط با همکلاسی‌ها بر نیازهای اساسی روان‌شناختی اثر مستقیم و معناداری دارد.

در مدل پیشنهادی این پژوهش تاب‌آوری، متغیری آشکار که از فشارآورهای تحصیلی تأثیر می‌پذیرد، یاد شده است. کانر و دیویدسون^۶ (۲۰۰۳) تاب‌آوری را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی - روانی - روحی در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز می‌دانند. رزنیک^۷ (۲۰۱۰) هم تاب‌آوری را توانایی فرد برای سازگاری مجدد در برابر غم، ضربه، شرایط ناگوار و عوامل پیچیده زندگی می‌داند. اکثر محققان معتقدند که عوامل متعددی از جمله ویژگی‌های درونی - روانی - اجتماعی، حمایت اعضای خانواده و دوستان و حمایت دیگر ساختارهای اجتماعی در ایجاد و ارتقاء میزان تاب‌آوری نقش دارد (به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۸۵). به اعتقاد ارگ^۸ و همکاران (۲۰۰۸)، افرادی که تاب‌آوری دارند، اغلب با ایجاد هیجانات مثبت پس از رویارویی‌های فشارزا به حالت طبیعی باز می‌گردند. مارتین و مارش^۹ (۲۰۰۶) با بررسی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داده‌اند که میزان تاب‌آوری در کاهش یا افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد.

انگیزش تحصیلی را می‌توان دومین متغیری که در مدل این پژوهش از فشارآورهای تحصیلی تأثیر می‌پذیرد نام برد. انگیزش عامل شناختی اثرگذار بر عملکرد و رفتارهای فردی می‌باشد که به‌طورخاصی بر نوع فعالیت‌هایی که افراد انتخاب می‌کنند و سطح درگیری‌شان در فعالیت‌ها، میزان پافشاری در انجام کارها و نتیجه اعمال آنها تأثیر می‌گذارد (ویگفیلد^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۲؛ پاسکوا^{۱۱}، ۲۰۰۷). امروزه تلاش می‌شود که انگیزش تحصیلی یک

1-Freudenberger
2-Magonsson
3-Derosa & Patalano
4-Plass & Hill
5-Midgley & Ourdan
6-Connor & Davidson
7-Resnick
8-Arce
9-Martin & Marsh
10-Wigfild
11-Paskova

پیوستار در نظر گرفته شود و برای شناسایی عوامل مؤثر بر آن، تحقیقات مقایسه‌ای زیادی انجام شود تا از این طریق بتوان به شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دست یافت (لارنس^۱، ۱۳۸۱). از جمله موقعیت‌هایی که به بروز هیجانات منفی منجر می‌شود، موقعیت امتحان است. هنگامی که عملکرد ما ارزیابی می‌شود، احتمال بروز واکنش هیجانی ما وجود دارد. در هر مرحله از ارزیابی اگر احساس کنیم که آمادگی لازم را نداریم، یا به توانایی خود شک کنیم، در آن زمان احساس ناراحتی و فشار عصبی خواهیم کرد و برعکس (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷). یافته‌های تحقیق کامکاری و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که با افزایش فشارآورهای تحصیلی، انگیزش تحصیلی کاهش می‌یابد و رابطه منفی معناداری بین فشارآورهای آموزشی، محتوای دروس و اجرای برنامه‌های آموزشی با انگیزش تحصیلی وجود دارد.

درنهایت، فرسودگی تحصیلی، متغیر پنهانی است که در این مدل از این فشارآورها تأثیر می‌پذیرد. فرویدنبرگر (۱۹۷۴) فرسودگی را نوعی حالت خستگی و تحلیل‌رفتگی می‌داند که از کار سخت و بدون انگیزه ناشی می‌شود. وی معتقد بود که نشانگان فرسودگی به صورت علائم مختلف ظاهر می‌شود و این علائم و شدت آنها از یک فرد به فرد دیگر متفاوت می‌باشد. فرسودگی معمولاً به علت وقوع یکی دو واقعه دردناک و فشارزای زندگی اتفاق نمی‌افتد، بلکه بر اثر انباشت تدریجی فشارهای روانی روزمره ایجاد می‌شود و بر اثر آن حالات مختلفی مانند ناامیدی، خستگی مزمن و کم‌شدن انرژی تجربه می‌شود (مسلش و لیتر^۲، ۱۹۹۷). اکثر تحقیقات انجام‌شده درباره فرسودگی، در موقعیت‌هایی مانند کارکنان خدمات بهداشتی، فروشندگان، پرستاران و غیره است (مسلش و جکسون^۳، ۱۹۸۴). باوجود این در سال‌های اخیر متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده‌است که بدان فرسودگی تحصیلی گفته می‌شود. می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی، با عنوان کارمند کار نمی‌کنند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان یک کار در نظر گرفت (سالما - آرو^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). براساس نظریه فرسودگی شغلی (اسکافلی^۵ و همکاران، ۲۰۰۲) می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی نیز شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی می‌باشد. خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی و بدبینی و مسخ شخصیت به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به امور مدرسه، بی‌رغبتی نسبت به امورات تحصیلی و بی‌معنی پنداشتن آنها و بالاخره نبود کارایی مربوط به مدرسه، به حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به‌طور کلی مدرسه بروز داده می‌شود (آهولا و هاکانین^۶، ۲۰۰۷). تحقیقات نشان می‌دهند که خستگی

1-Larens

2-Maslach & Leiter

3-Maslach & Jackson

4-Salmela-Aro

5-Schaufli

6-Ahola & Hakanen

هیجانی با استرس‌های تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد (ماربرگ و برا، ۲۰۰۴) و نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیش بینی می‌کند (دسی^۱ و همکاران، ۱۹۹۱).

ابهامات گوناگونی در زمینه اثرات فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی وجود دارد که این ابهامات، جایگاه خاصی را در روانشناسی تربیتی به خود اختصاص داده‌اند. از این رو، در حیطه روانشناسی تربیتی و آموزشی، پژوهش‌های فراوانی به شناسایی اثرات این فشارآورها پرداخته‌اند. در این پژوهش سعی بر آن است که مدلی از روابط ساده و چندگانه متغیرهایی که از فشارآورهای تحصیلی (اضطراب امتحان، کمال‌گرایی، محیط کلاس و مدرسه) تأثیر می‌پذیرد، طراحی کند و به بررسی آن بپردازد. اگرچه متغیرهای این تحقیق به تنهایی جدید نیستند، اما نحوه‌گزینش و ترکیب آنها در کنار هم طرح نویی را برای بررسی اثرات این فشارآورها در اختیار ما قرار داده است.

آنچه این پژوهش را مهم می‌کند، پرداختن به فشارها و استرس‌ورهایی است که محیط، تفکرات فرد و اضطراب-های امتحانی ایجاد می‌کنند و در درازمدت با کم کردن انگیزه‌های درونی فرد و کاهش تاب‌آوری در دانش‌آموزان کنکوری، فرسودگی ایجاد می‌کند و عملکرد تحصیلی آنان را درست درموقع نتیجه‌دادن تحت تأثیر قرار می‌دهد. امید است نتایج این پژوهش برای کاهش این فشارآورها و در نتیجه کاهش فرسودگی و همچنین افزایش انگیزه‌های درونی و تاب‌آوری دانش‌آموزان کنکوری مفید واقع شود. این پژوهش با فرضیات زیر دنبال شده است:

فرضیه اول: فشارآورهای تحصیلی شامل کمال‌گرایی، اضطراب و محیط با تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان ارتباط دارند.

فرضیه دوم: فشارآورهای تحصیلی شامل کمال‌گرایی، اضطراب و محیط با انگیزش دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان ارتباط دارند.

فرضیه سوم: فشارآورهای تحصیلی شامل کمال‌گرایی، اضطراب و محیط با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان ارتباط دارند.

روش پژوهش

روش این پژوهش با توجه به هدف و ماهیت آن از نوع همبستگی است. «جامعه آماری» در این پژوهش تمام دانش‌آموزان دختر کنکوری دبیرستان‌های دولتی شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ به تحصیل اشتغال داشتند. «نمونه تحقیق» ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر سال چهارم در سه رشته ریاضی، تجربی و ادبیات و علوم انسانی هستند که به صورت تصادفی - خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب که از پنج ناحیه شهر اصفهان یک ناحیه و از دبیرستان‌های آن ناحیه به صورت تصادفی سه دبیرستان و از هر دبیرستان به صورت تصادفی سه کلاس از سه رشته انتخاب شدند.

اهداف اجرای پژوهش برای دانش‌آموزان گفته شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد که کلیه مواد آزمون را با دقت بخوانند و مناسب‌ترین گزینه را انتخاب کنند. برای افزایش انگیزه افراد در پاسخگویی و جلوگیری از تأثیر

1-Murberg & Bru

2-Deci

خستگی در پاسخگویی به سؤالات، پرسشنامه‌ها در دو روز پی‌درپی به افراد ارائه شد و در فواصل بین آنها پذیرایی مختصری به عمل آمد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان نیز با استفاده از پرسشنامه جمعیت‌شناختی کسب شده‌است.

ابزارهای پژوهش: در این پژوهش از شش ابزار استفاده شده است که توضیحات مختصری درباره هر کدام ارائه می‌شود:

۱- مقیاس اضطراب امتحان ساراسون^۱: مقیاس ۳۷ ماده‌ای اضطراب امتحان ساراسون، یک پرسشنامه کوتاه است که آزمودنی باید به هر ماده به صورت «درست یا غلط» پاسخ گوید. موادی از قبیل: «در طی امتحان اغلب به عواقب رد شدن در امتحان می‌اندیشم» و «در حین امتحان مهم گاه احساس می‌کنم که قلبم خیلی سریع می‌تپد» و بدین ترتیب می‌توان براساس یک شیوه خودگزارش‌دهی به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیک فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن، دست یافت. این مقیاس را آی.جی. ساراسون^۲ در سال ۱۹۵۸ ساخته است و در سال ۱۹۸۰ بر روی آن تجدید نظر شده است. ضرایب پایایی بازآزمایی برای این مقیاس در فواصل چند هفته بیش از ۸۰ درصد بوده است. وکیلی و همکاران (۱۳۸۹) برای بررسی همسانی درونی این آزمون از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که برابر با ۰/۹۰ به دست آمد. به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۸) هم ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ گزارش کردند.

۲- مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی فراست^۳ (FMPS): این مقیاس (فراست و همکاران، ۱۹۹۰) برای ارزیابی ابعاد مختلف کمال‌گرایی ساخته شده‌است. این آزمون دارای ۳۵ عبارت و شش زیرمقیاس، شامل نگرانی در مورد اشتباهات^۴، تردید نسبت به اعمال^۵، انتظارات والدین^۶، انتقاد والدین^۷، استانداردهای فردی^۸ و نظم و ترتیب^۹ است، به علاوه نمره کمال‌گرایی کلی با جمع کردن نمره همه ۳۵ عبارت آزمون به دست می‌آید. عباراتی از قبیل «اگر اشتباهی بکنم حتماً آشفته می‌شوم» و «نمی‌توانم بپذیرم که در کاری نفر اول نباشم». نمره بالا در این آزمون حاکی از کمال‌گرایی بالای فرد در حیطه مورد نظر است. آزمودنی باید براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای طیف لیکرت به هر عبارت پاسخ دهد. فراست و همکاران (۱۹۹۰) میزان ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ و ضریب همسانی درونی کل آزمون را ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. اعتبار همگرا و افتراقی این مقیاس نیز از طریق رابطه مثبت معنادار این آزمون با مقیاس کمال‌گرایی برنز، مقیاس خودارزیابی باورهای غیرمنطقی جونز و زیرمقیاس کمال‌گرایی پرسشنامه اختلالات خوردن فلت و همکاران به اثبات رسیده است. بی‌طرف و همکاران (۱۳۸۹) ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامه را ۰/۸۶ و برای زیرمقیاس‌های نگرانی در مورد اشتباهات ۰/۸۵، تردید ۰/۷۲، انتظارات والدین ۰/۷۸، انتقاد ۰/۴۷، استاندارد ۰/۵۷، و نظم ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند.

1-Sarason Test Anxiety Scale

2-Sarason

3-The Frost Multidimensional Perfectionism Scale

4-Concern over Mistakes

5-Doubts about Actions

6-Parental Expectations

7-Parental Criticism

8-Personal Standards

9-Organization

همچنین ضریب بازآزمایی را با فاصله یک هفته برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۵۳، ۰/۸۵، ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند.

۳- پرسشنامه محیط کلاس و مدرسه^۱: هدف این پرسشنامه (روای^۲، ۲۰۰۲) سنجش احساسات دانش‌آموز نسبت به محیط و فضای مدرسه و به‌طور کلی میزان پذیرفته‌شدن او در مدرسه و پذیرش او از محیط مدرسه است. پرسشنامه دارای دو زیرمقیاس محیط کلاس (شامل ۱۰ ماده) و محیط مدرسه (شامل ۱۰ ماده) است. هر فرم، شامل تعدادی مساوی از عبارات در دو بعد اجتماعی و یادگیری است که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت خودگزارش‌دهی گنجانده شده است. عباراتی از قبیل «من احساس میکنم که در این کلاس می‌توانم به دیگران اعتماد کنم» و «من احساس می‌کنم که دانش‌آموزان دیگر در فرایند یادگیری به من هیچ کمکی نمی‌کنند» و «احساس می‌کنم که در این ترم چیزی وجود ندارد که بتواند میل یادگیری را در من افزایش دهد». اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی استفاده شده است؛ ضریب آلفای کرونباخ برای فرم کلاسی و مدرسه، به ترتیب، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ به دست آمده است. علاوه بر آن، ضرایب همسانی درونی برای دو بعد اجتماعی و یادگیری فرم کلاسی، به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ و برای فرم مدرسه، به ترتیب، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه شده است. پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و با فاصله ۲ هفته، ۰/۹۱ به دست آمده است. در این پژوهش پایایی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است.

۴- مقیاس خودتاب‌آوری^۳: این مقیاس را اولین بار کلاهنن^۴ (۱۹۹۶) به شکل خودگزارشی ارزیابی تاب-آوری از عبارات پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا^۵ CPI اقتباس کرد و بر روی نمونه‌ای از زوج‌های دانش‌آموخته کالیفرنیا اجرا شده است که نتایج آن با عبارات CPI همبستگی دارد. سپس جک بلاک، مقیاس ارزیابی خودتاب‌آوری را با اقتباس از عبارات پرسشنامه چندمرحله‌ای شخصیت مینه‌سوتا^۶ MMPI (۱۹۵۱) و CPI طراحی کرد. این مقیاس شامل ۱۴ عبارت از قبیل «اگر شکست بخورم به راحتی دل‌سرد نمی‌شوم» و «چالش‌های زندگی را دوست دارم» می‌باشد. بلاک و کرم^۷ (۱۹۹۶) این مقیاس را به صورت مطالعه‌ای طولی بر روی گروهی از آزمودنی‌ها در دو نوبت اجرا کرده‌اند. ضریب پایایی آلفا برای این گروه با این فرض که آزمون تنها یک عامل اصلی را بسنجد ۰/۷۶ بود. در طی ۵ سال فاصله بین دو اجرا، ضریب پایایی بازآزمایی برای زنان و مردان به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۵۱ بود. در این پژوهش پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ سنجش و ۷۲/۵ گزارش شد.

۵- مقیاس انگیزش تحصیلی^۸: AMS (فرم مخصوص دانش‌آموزان) این مقیاس را در سال ۱۹۹۲ والراند^۹ و همکاران برای تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه کرده‌اند. این مقیاس که براساس نظریه خودتنظیمی طراحی شده است و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش

1-The classroom and School Community Inventory
2-Rovai
3-Ego-Resiliency Scale
4-Klöhnen
5-California Psychological Inventory (CPI)
6-Minnesota Multiphase Personality Inventory (MMPI)
7-Block & Kremen
8-Academic Motivation Scale
9-Vallerand

درونی^۱، انگیزش بیرونی^۲ و بی‌انگیزشی^۳ را بررسی می‌کند، دارای هفت زیرمقیاس است که سه مورد آنها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن^۴، حرکت در جهت پیشرفت^۵ و تجربه محرک^۶)، سه مورد مربوط به انگیزش بیرونی (همسان کردن^۷، درون‌فکنی^۸ و تنظیم بیرونی^۹) و یک زیرمقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. این مقیاس دارای ۲۸ عبارت است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای مشخص سازد که هر یک از عبارات ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه هستند. عباراتی از قبیل: «دوست دارم در مدرسه تا می‌توانم مطالب جدید یاد بگیرم» و «می‌خواهم چیزهایی را در مدرسه یاد بگیرم که مجبورم». والراند، ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این آزمون را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. بحرانی (۱۳۸۴) ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن را به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ در فاصله ۲ هفته ۰/۷۳ گزارش کرده است. همچنین ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه معادل ۰/۸۸ بوده است. و پایایی ابعاد این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۸۵ و برای زیرمقیاس‌های بعد انگیزش درونی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۶ و برای زیرمقیاس بعد انگیزش بیرونی ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۸۱ گزارش شده است.

۷- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^{۱۰}: این پرسشنامه را برسو^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۷) ساخته‌اند که سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ عبارت دارد که با روش پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً موافق» درجه‌بندی شده است. عباراتی از قبیل: «احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم» و «احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی برآیم». پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده که شاخص برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده‌اند. نعمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای سه حیطه به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴؛ به نقل از نعمی، ۱۳۸۸) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۳ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $P < .001$ معنی دار است.

نتایج پژوهش

- 1-Intrinsic motivation
- 2-Extrinsic motivation
- 3- motiveless
- 4-To know
- 5-Toward accomplishment
- 6-To experience stimulation
- 7-Identified
- 8-Introjected
- 9-External regulation
- 10-Maslach Burnout Inventory-Student Survey
- 11-Breso

برای بررسی الگوی تدوینی پژوهشگر از تحلیل تأییدی (CA)^۱ استفاده شده است؛ الگوی تدوینی پژوهشگر، یک معادله ساختاری است؛ در این معادله ساختاری، فشارآورهای تحصیلی در نقش متغیر پنهان در نظر گرفته شده و آن تحت تأثیر متغیرهای مختلفی قرار دارد و بر متغیرهای مختلفی تأثیر گذار است. پژوهشگر در الگوی ارائه شده بر این فرض بود که بخش زیادی از واریانس فشارآورهای تحصیلی با استفاده از متغیرهای پنهان کمال‌گرایی و محیط و متغیر آشکار اضطراب تبیین شدنی است و فشارآورهای تحصیلی بر متغیرهای پنهان فرسودگی تحصیلی و انگیزش و متغیر آشکار تاب‌آوری اثر گذار است. این الگو بر اساس پیشینه نظری طراحی شده است. به‌طور خلاصه، در این الگو به بررسی تاثیر گذاری فشارآورهای تحصیلی بر عوامل فرسودگی تحصیلی، انگیزش و تاب‌آوری پرداخته شده است.

برای بررسی الگوی معادله ساختاری مورد نظر، با نرم‌افزار AMOS-18، شاخص‌های برازش الگوی مورد نظر بررسی و تغییرات لازم در آن اعمال شده است.

جدول ۱: گزارش ضرایب استاندارد مستقیم و سطح معناداری آنها در الگوی نهایی

۰/۰۳	۰/۶۸	محیط مدرسه ← محیط	۰/۰۰۵	-۰/۳۲	انگیزش ← فشارآورهای تحصیلی
<۰/۰۰۱	۰/۹۱	محیط کلاسی ← محیط	۰/۰۲۷	-۰/۲۲	محیط کلی ← فشارآورهای تحصیلی
<۰/۰۰۱	۰/۲۸	ناکارآمدی درسی ← فرسودگی تحصیلی	<۰/۰۰۱	۰/۶۱	فرسودگی تحصیلی ← فشارآورهای تحصیلی
<۰/۰۰۱	۰/۷۷	بدبینی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۰۰۲	۰/۷۵	کمال‌گرایی ← فشارآورهای تحصیلی
<۰/۰۰۱	۰/۷۵	خستگی هیجانی ← فرسودگی تحصیلی	<۰/۰۰۱	۰/۸۳	انگیزش بیرونی ← انگیزش
<۰/۰۰۱	-۰/۳۱	تاب‌آوری ← فشارآورهای تحصیلی	<۰/۰۰۱	۰/۹۲	انگیزش درونی ← انگیزش
<۰/۰۰۱	۰/۷۳	تنظیم بیرونی ← انگیزش بیرونی	<۰/۰۰۱	۰/۷۱	اضطراب ← فشارآورهای تحصیلی
<۰/۰۰۱	۰/۸	همسان کردن ← انگیزش بیرونی	<۰/۰۰۱	۰/۳۹	انتظارات والدین ← کمال‌گرایی
<۰/۰۰۱	۰/۷۱	تجربه محرک ← انگیزش درونی	<۰/۰۰۱	۰/۷۱	نگرانی از اشتباهات ← کمال‌گرایی
<۰/۰۰۱	۰/۷۱	حرکت به‌سوی پیشرفت ← انگیزش درونی	<۰/۰۰۱	۰/۵۹	تردید از اعمال ← کمال‌گرایی
<۰/۰۰۱	۰/۸۲	دانستن ← انگیزش درونی	<۰/۰۰۱	۰/۶۴	انتقاد والدین ← کمال‌گرایی
۰/۰۰۲	-۰/۳	بی‌انگیزشی ← انگیزش	حذف شده	حذف شده	استانداردهای فردی ← کمال‌گرایی
<۰/۰۰۱	۰/۷	درون‌فکنی ← انگیزش بیرونی	حذف شده	حذف شده	نظم و ترتیب ← کمال‌گرایی
			<۰/۰۰۱	-۰/۳۶	ناکارآمدی درسی ← تاب‌آوری

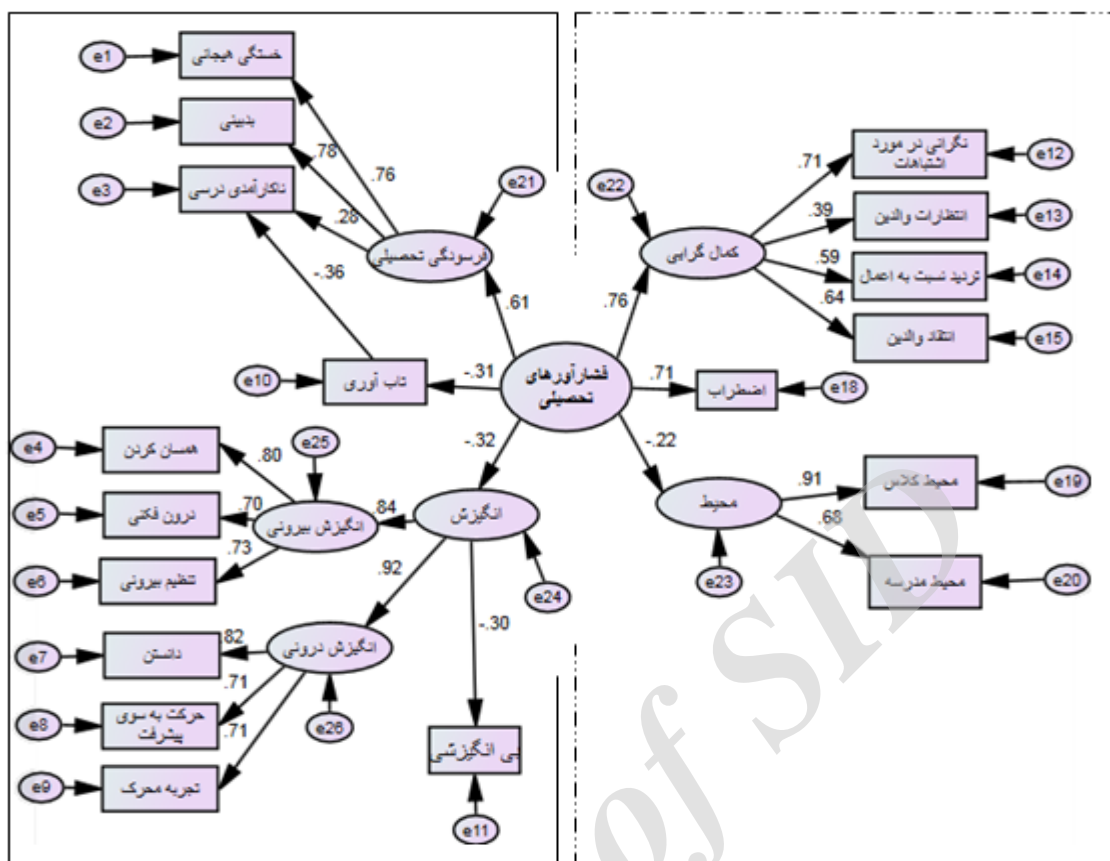
1-Confirmation Analysis (CA)

برای بررسی معناداری مسیرهای ترسیمی در الگوی تدوینی پژوهشگر، در جدول ۱، ضرایب استاندارد مسیرها و سطح معناداری ارائه شده است. براساس این جدول تمام مسیرهای ترسیمی به غیر از دو مسیر، معنادارند و پذیرش شده‌اند. دو مسیری که معنادار نیستند، عبارت‌اند از: مسیر کمال‌گرایی به استانداردهای فردی و مسیر کمال‌گرایی به نظم و ترتیب. بنابراین، این دو مسیر از الگوی معادله ساختاری حذف می‌شوند. برای سهولت بررسی در جدول ۱، این دو مسیر رنگی شده‌اند. در الگوی مورد نظر، پیشنهاد شده است که ارتباط تاب‌آوری با ناکارآمدی درسی لحاظ شود؛ با توجه به پشتوانه آماری و قابلیت تبیین نظری این ارتباط، مسیر مذکور در الگوی اصلاحی اضافه می‌شود. این مسیر در جدول ۱، به صورت پررنگ نمایش داده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش الگوی تدوینی و نهایی پژوهش

نوع برازش	مطلق											شاخص
	CFI	TLI	IFI	PGFI	PNFI	PCFI	RMSEA	X^2/df	df	GFI	AGFI	
کای-اسکوئر بهنجار	مقتصد											
	بالاتر از ۰/۸	بالاتر از ۰/۸	بالاتر از ۰/۸	بیش از ۰/۵	بیش از ۰/۵	بیش از ۰/۵	کمتر از ۰/۰۸	کمتر از ۲	-	بالاتر از ۰/۸	بالاتر از ۰/۸	مقدار قابل قبول
الگوی تدوینی	۰/۷۹	۰/۷۶	۰/۸	۰/۶۵	۰/۶	۰/۶۹	۰/۰۸	۲/۳۶	۱۶۴	۰/۸۳	۰/۷۹	۳۸۷/۳۹
الگوی نهایی	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۷۴	۰/۰۶	۱/۸۷	۱۲۸	۰/۸۹	۰/۸۶	۲۳۹/۴۵

باتوجه به نتایج حاصل از الگوی معادله ساختاری تدوینی، تغییرات لازم در الگو، اعمال شده است و سپس برازش الگوی اصلاح‌شده بررسی شده است. شکل این الگو به همراه ضرایب استاندارد مسیرهای ترسیمی در شکل ۱ ترسیم شده است. همان‌طور که بر اساس نتایج حاصل از الگوی تدوینی توضیح داده شد، در این الگو دو مسیر کمال‌گرایی به استانداردهای فردی و کمال‌گرایی به نظم و ترتیب حذف شده است و مسیر تاب‌آوری به ناکارآمدی درسی افزوده شده است. باتوجه به نتایج حاصل، که در ادامه ذکر می‌شود، این الگو از برازش مناسب برخوردار است و به همین علت در جدول ۲ و شکل ۱، الگوی نهایی نام نهاده شده است.



شکل ۱: الگوی معادله ساختاری نهایی با حذف مسیر کمال گرایی به استانداردهای فردی و کمال گرایی به نظم و ترتیب بر اساس نتایج به دست آمده از الگوی تدوینی

در جدول ۱، ضرایب استاندارد مستقیم مسیرهای ترسیمی به همراه سطح معناداری آنها در الگوی معادله ساختاری نهایی گزارش شده‌اند؛ براساس این جدول تمامی مسیرهای ترسیمی در شکل ۲ معنادارند و بنابراین پذیرفته می‌شوند. از طرفی شاخص‌های برازش الگوی نهایی در جدول ۲ گزارش شده است. بررسی این شاخص‌ها، حاکی از بهبود شاخص‌های برازش است. از جمله شاخص‌های $AGFI$ ، CFI ، TLI (مقادیر به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۷ هستند) که مقادیر بالاتر از ۰/۸ برای آنها گزارش شده است. مقدار شاخص $RMSEA$ ، ۰/۰۶ به دست آمده است که این میزان کمتر از ۰/۰۸ می‌باشد؛ شاخص کای اسکوتر نسبی یا بهنجار نیز، ۱/۸۷ گزارش شده که میزان قابل قبولی است. بنابراین با توجه به برازش مناسب الگوی نهایی، این الگو تأیید و پذیرش می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی و آزمون الگویی از پسایندهای فشار آوره‌های تحصیلی انجام شده است؛ دراصل آنچه مبنای اندیشه طراحی چنین الگویی قرار گرفت، آن بود که فشار آوره‌های تحصیلی چگونه بر تاب‌آوری، انگیزش و در نتیجه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کنکوری اثر گذار است. بسیاری از روابط به‌دست آمده در این پژوهش با یافته‌های تحقیقات گذشته همسان است، اما براساس اطلاعات به‌دست آمده، الگویی که به تمام این روابط در ارتباط با فشار آوره‌های تحصیلی به‌صورت یکجا پردازد، انجام نگرفته بود. بنابراین در این پژوهش به ارتباط این متغیرها باهم پرداخته شده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به معناداری مسیرهای ترسیمی در الگوی نهایی معادله ساختاری و برازش مناسب الگوی نهایی، این الگو در مورد روابط فشار آوره‌های تحصیلی تأیید و پذیرش می‌شود. در این تحقیق نتایج نشان‌دهنده رابطه بین فشار آوره‌های تحصیلی با انگیزش تحصیلی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کافمن و ریچاردسون (۱۹۹۹)، ذاکرن و الیسون (۱۹۹۹)، مطالعات کاندری و دایر (۲۰۰۵)، دووک و الیوت (۲۰۰۶) همخوانی دارد که در تمامی آنها، به ارتباط بین فشار آوره‌های تحصیلی با انگیزش تحصیلی تأکید شده است. با توجه به یافته‌های پژوهش میزان معناداری مسیر فشار آوره‌های تحصیلی به انگیزش درونی بیشتر از همان مسیر به انگیزش بیرونی است. در تبیین این مطلب باید اشاره کرد که تفاوت اصلی بین این دو انگیزش، در منبعی نهفته است که رفتار را نیرومند و هدایت می‌کند، انگیزش درونی از نیازهای روانشناختی و خشنودی خودانگیخته‌ای که آن رفتار تأمین می‌کند، ناشی می‌شود و انگیزش بیرونی از مشوق‌ها و پیامدهای محیطی سرچشمه می‌گیرد (مارشال ریو، ۱۳۸۵). با وجود اینکه مشوق‌ها و پاداش‌های محیطی در برانگیختن انگیزه‌های بیرونی دانش‌آموزان مفید هستند، اما افرادی که انگیزش درونی را تجربه می‌کنند، هنگام انجام فعالیت‌های درسی به صورت خودانگیخته احساس خشنودی می‌کنند. تجربه استرسورهای مختلف همانند انتظارات والدین، انتقادات آنان، تردید و نگرانی فرد نسبت به عملکرد و اشتباهات خود، همراه با اضطراب آزمون‌های پی‌درپی و جو محیطی کلاس و مدرسه همگی می‌تواند باعث کاهش انگیزه‌های دانش‌آموزان مخصوصاً انگیزه‌های درونی آنها شود و با سلب احساس شایستگی و خودمختاری در دانش‌آموزان کنکوری تلاش و موفقیت‌های تحصیلی آنها را تحت الشعاع قرار دهد. همچنین بر طبق یافته‌های پژوهش اثره ای و همکاران (۱۳۸۷) انگیزش درونی اثر مستقیم و مثبتی بر میزان تلاش دانش‌آموزان دارد. با این اوصاف، می‌توان نتیجه گرفت که اثر این فشار آورها بر انگیزش درونی که می‌تواند عامل اصلی تلاش و پافشاری بر اهداف دانش‌آموزان کنکوری باشد، بسیار بااهمیت است. از نظر عابدی (۲۰۰۸)، به نقل از امرایی و همکاران (۲۰۱۱) انگیزش درونی، یک نوع وضعیت روانشناختی است، به همین دلیل ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی، عوامل اجتماعی و مدرسه‌ای و حتی خودکارآمدی نیز به این سازه مرتبط می‌شود. کاربرد این یافته برای مریان استفاده از روش‌هایی برای افزایش انگیزه‌های درونی در طول دوره متوسطه برای ارتقاء خودکارآمدی دانش‌آموزان است.

این پژوهش همچنین نشان داده است که بین فشار آوره‌های تحصیلی با فرسودگی تحصیلی مخصوصاً در دو حیطه خستگی هیجانی و بدینی رابطه وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کمال‌گرایی، اضطراب امتحان و محیط کلاس و

1-Kaffman & Richardson

2-Zakerman & Alison

3-Candry & Dire

4-Dock & Eliote

مدرسه اثر قوی‌تری بر خستگی مزمن ناشی از کار بیش‌ازحد در فعالیت‌های درسی و نگرش بدبینانه، بی‌تفاوتی و بی‌علاقگی نسبت به امور مدرسه، گذاشته است. در این رابطه گولد و همکاران (۱۹۹۷) توقعات والدین و انتقادات ادراک‌شده آنها را عامل افزایش نگرانی در خصوص اشتباهات دانسته‌اند و گفته‌اند که فرسودگی در اثر این عوامل افزایش می‌یابد. همچنین فرودنبرگر (۱۹۷۴) گفته است که فرسودگی با نشانه‌های خستگی با احتمال بیشتری در کمال‌گرایان اتفاق می‌افتد. به نظر می‌رسد ناتوانی در به‌دست آوردن معیارهای بالای گذشته در ماندگی را تشدید کرده و به خستگی بیشتر منجر می‌شود. پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهند که جو حاکم بر مدرسه و انگیزش مثبت دریافت‌شده از سوی معلمان با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹؛ کیورا^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). ژانگ^۲ و همکاران، (۲۰۰۷) در پژوهشی رابطه کمال‌گرایی را با فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی را در بین دانشجویان چینی، بررسی کردند که نتایج نشان داد که جنبه‌های ناسازگارانه کمال‌گرایی به‌طور معناداری با فرسودگی تحصیلی همبستگی دارند. این یافته را می‌توان بدین شکل تبیین کرد که با تأکید و تمرکز زیاد جامعه بر ابعاد شناختی تحصیل و غفلت از ابعاد دیگری چون بعد هیجانی و اجتماعی، امر تحصیل برای خانواده‌ها بااهمیت می‌شود و این امر در انتظارات و روابط آنها با فرزندانشان بسیار اثرگذار خواهد بود. در این زمینه هیل و ویگفیلد^۳ (۱۹۸۴) بر این باورند که زمانی که والدین تقاضاهای غیرواقع‌بینانه یا انتظارات سطح بالایی برای عملکرد فرزندان خود در نظر می‌گیرند، آنها همواره از موقعیت‌های ارزشیابی به دلیل ترس از واکنش نامناسب والدین خود در مقابل عملکردشان، مضطرب می‌شوند. در واقع این کمال‌گرایی و اضطراب از نتایج آزمون‌ها همراه با شرایط محیطی کلاس و مدرسه، امر تحصیل را به یک فشارآور قوی برای دانش‌آموزان مبدل می‌سازد که می‌تواند باعث فرسودگی آنها شود.

زمانی که دانش‌آموزان با تقاضاها و درخواست‌های فراتر از منابع روانی خود مواجه می‌شوند فشار روانی یا استرس تجربه می‌شود. اگر این تقاضاها برای مدت طولانی ادامه یابد، دانش‌آموزان دچار حالت خستگی هیجانی می‌شوند. در واقع افزایش مؤلفه خستگی هیجانی موجب ایجاد راهبرد مقابله‌ای بدبینی می‌شود و سرانجام بدبینی، خودارزیابی منفی را به شکل کارایی پایین تحصیلی ایجاد می‌کند. همین‌بی‌توجهی به بعد هیجانی است که دانش‌آموز کنکوری را به مرور به سمت فرسودگی تحصیلی سوق می‌دهد. می‌توان اینگونه بیان کرد که توانمندی دانش‌آموزان از طریق خودکارآمدی و رضایت از خویشتن برای کاهش فشارها، موفقیت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر خودکارآمدی، عزت نفس و خودباوری که مؤلفه‌های بعد هیجانی رشد هستند، امید و خوش‌بینی را در پی دارند و خستگی هیجانی را می‌کاهند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان پیوند بین فشارآورهای تحصیلی با تاب‌آوری اشاره کرد. همچنین نتایج تحقیق مسیرجدیدی را به الگوی ما اضافه کرده است که می‌تواند بسیار بااهمیت باشد، مسیری که فشارآورهای کمال‌گرایی، اضطراب و محیط را با متغیر میانجی تاب‌آوری به ناکارآمدی درسی می‌رساند. در این خصوص پژوهش‌هایی چون انزلیچت

1-Kiura

2-Zhang

3-Hill & Wigfield

او همکاران (۲۰۰۶)، و فریبورگ^۲ و همکاران (۲۰۰۶) دریافته‌اند که افراد با تاب‌آوری بالا، در شرایط استرس و موقعیت‌های ناگوار سازگاری روانشناختی خود را حفظ می‌کنند و از این طریق باعث افزایش کارایی و احساس رضایت فردی خود از کاری که سرگرم آن هستند می‌شوند. در تبیین این مطلب باید گفت که افزایش روزافزون تعداد شرکت‌کنندگان کنکور، تخصصی‌شدن مشاغل، ارزشمند بودن تحصیلات دانشگاهی در نگاه افراد جامعه، این باور را در دانش‌آموزان و خانواده‌ها ایجاد کرده که ادامه تحصیل یکی از مهم‌ترین مسائل، در دنیای امروز است و همین امر باعث شده است که ورود به دبیرستان و نزدیک‌شدن به آزمون کنکور، مقطعی حساس و پرفشار را برای دانش‌آموزان ایجاد کند. متأسفانه خانواده و سیستم‌های آموزشی به این فشارها دامن زده و شرایط را برای فرد دشوارتر می‌کند. دانش‌آموزانی که مهارت‌های لازم تاب‌آوری و روش‌های مقابله با استرس را ندارند، در برقراری ارتباط با دوستان، معلمان و مدرسه توانایی زیادی کسب نمی‌کنند و به دلیل نداشتن تجربه‌های کافی در این زمینه، توانایی‌ها و استعدادهای خود را منفی ارزیابی می‌کنند که این امر می‌تواند عزت نفس آنها را در مقابل شرایط استرس‌زای امتحان و همچنین انتظارات و انتقادات والدین کاهش دهد و در نهایت از نظر تحصیلی ناکارآمدتر شوند. تاب‌آوری می‌تواند با تقویت حرمت خود به عنوان مکانیسم واسطه‌ای به انطباق‌پذیری مثبت منتهی شود، اما در صورت ضعف سازه تاب‌آوری، حرمت خودضعیف و فرایند مقابله با تجارب منفی، ناکارآمد می‌شود (بشارت، ۱۳۸۶). باتوجه به اهمیت تاب‌آوری کاربرد این یافته برای مریبان برنامه‌ریزی برای آموزش تکنیک‌های افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان کنکوری برای مقابله با فشارآورهای تحصیلی و افزایش کارآمدی درسی می‌باشد.

باوجود اینکه این مطالعه توانسته است که سطح دانش موجود در ارتباط با فشارآورهای تحصیلی را ارتقاء بخشد، همانند پژوهش‌های دیگر دارای برخی محدودیت‌هاست که تحقیقات بعدی باید بدان‌ها توجه کنند. نه طرح این مطالعه و نه استفاده از الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست دادن استنباط‌های علیت را به اثبات نمی‌رسانند. به اعتقاد اندرسون و گرینگ^۳ (۱۹۸۸) با وجود اینکه استفاده از رویکرد الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست دادن استنباط‌های علی را فراهم می‌آورد، اما در این خصوص جانب احتیاط را باید رعایت کرد. درعین حال پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان کنکوری شهر اصفهان شکل گرفته است؛ پس آزمون الگوهای مشابه در شهرهای مختلف فرصت بیشتری را برای بررسی علیت فراهم می‌آورد. یکی از محدودیت‌های دیگر این پژوهش این است که نمونه این پژوهش دختران کنکوری بوده است؛ لذا در تعمیم نتایج این پژوهش به جنسیت مذکر و سایر مقاطع تحصیلی باید احتیاط کرد. بدین منظور به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی را در سایر مقاطع و جنسیت مذکر بررسی و مطالعه کنند.

1-Inzlicht

2-Friborg

3- Anderson & Gerbing

منابع

نریمانی، مریم. (۱۳۸۵). مطالعه ارتباط بین استرس های روان‌شناختی و راه‌های مقابله و ارتباط آن با پیشرفت علمی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

Ahola, K., Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 4, 103-110.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and a recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.

Amrai, K., Elahimotlagh, S., Azizi, Z. H., & Pahon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students, *Journal of Social and Behavioral Science*, 15, 399-402.

Arce, E., Simmons, A. W., Winkielman, P., Stein, M. B., Hitcock, C., Paulus, M. P. (2008). Association between individual differences in self-reported emotional resilience and the affective-perception of neutral faces. *Journal of Affective Disorders*, 25, 222-210.

Behpazhoh, A., Besharat, M. A., Ghobari, B. Foladi, F. (2009). Effect of cognitive – behavioral therapy on reducing test anxiety in high school students'. *Journal of Psychology & Education*, 1, 3-21.

Besharat, M. A. (2008). Resiliency, and vulnerability to mental health. *Journal Psychological Science*, 6(383), 24-373.

Bitaraf, Sh., Shaeeri, M. R., Hakim, J. M. (2010). Social phobia, Parent styles and perfectionism. *Journal of Developmental Psychology*, 25, 75-83.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical Connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.

Bohrani, M. (2005). Study academic Motivation of secondary students in the Fars Province and its correlated factors. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 22, 45.

Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied Psychology*, 56(3), 460-472.

Candry, L., & Dire, C. (2005). Sex differences in students with high instruction stressor. *Psychological Reports*, 57, 1158-1164.

Connor, M. K., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK).

Deci, E. 1, Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education, *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- Derosa, A. & Patalano, F. (1991). Effects of familiar proctor on fifth and sixth grade students' test anxiety. *Psychological Reports*, 68(1), 103-13
- Dock, H., & Eliote, R. (2006). *Theories of motivation from mechanism to cognition*. Chicago: McNally College Publishing Company.
- Ezheie, J., Khezria Zar, H., Babaie sanglagi, M., Amani, J. (2009). Structural model of the relationships between perceived teacher autonomy support, psychological needs underlying internal motivation and effort. *Journal of Research in Psychological Health*, 2(4), 47-56.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1991). Perfectionism, Self-actualization and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 117-160.
- Freudenberger, H. P. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, O. H., Martinussen, M., Aslaksen, M., & Flaten, M. A. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 213-219.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenbland, R. (1990). The dimensions of perfectionism, *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1997). Burnout in competitive junior tennis players: Quantitative analysis. *Sport Psychologist*, 10, 341-366.
- Hill, Kennedy T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about It. *The Elementary School Journal*, 12(1), 105-126.
- Inzlicht, M., Aronson, J., Good, C., & Mckay, L. (2006). A particular resiliency to threatening environments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 323-336.
- Kaffman, B., & Richardson, A. (1999). The survey achievement motivation. *Journal of Psychology*, 33, 15-17.
- Kamkari, K., Kyomarsi, F., Shekarzade, SH. (2010). Study academic stressors of the academic motivation of university students in Tehran, *Journal of Educational Sciences*, 3, 303-320.
- Kavosiyan, J., Kadivar, P., Valiyollah, F. (2012). Relation to environmental and educational variables with school wellbeing: The role of psychological needs, emotion self-regulation and academic motivation. *Journal of Research in Psychological Health*, 6(1), 10-25.
- Kiura, N., Aunola, K., & Numi, J. (2008). Peer group influence and selection in adolescents school burnout, *Merril-Palmer Quarterly*, 54, 23-33.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067-1079.

- Larens, P.(2002). *Personality psychology: Theory and Research*. Interpreter: Javadi, M. J. & Kadivar, P., *Publication: Resa*, edition 5, Tehran.
- Lopez, P., & Salovey, P. (2005). Personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Difference*, 38, 353.
- Marshall Riyo, J. (2006). *Motivation and Emotion*. Translated: Syed Mohammad, Y., Publishing: Virayesh, edition1.
- Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlations:a construct validity approach, *psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Bass, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M. (2000). The dimensionality of the maslach burnout inventory across small business owners, and educators, *Journal of Vocation Behavior*, 56, 2-34.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology*, 5,133-153.
- Magunsson, A. E., Nias, D. K. B., & White, P. D. (1996). Is perfectionism associated with fatigue? *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 377-383.
- Mcdonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school, *Children Educational Psychology*, 21, 89-101.
- Midgley, C. & Ourdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Mohammadi, M., Jazayeri, A. R., Rafiay, A. H., Jokar, B., Abaspoor, SH. (2006). *Study Factors of Resiliency in individuals at risk for substance abuse*. Ph.D. dissertation in clinical psychology. University of Welfare and Rehabilitation Sciences.
- Mohammadimasiri, F., Shafieifard, Y., Davoodi, M., Besharat, M. A. (2012). The role of self-control quality relationships with parents and school environment in the mental health and antisocial behavior of adolescents. *Journal of Developmental Psychology*, 8, 32.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptom among Norwegian adolescents, *School Psychology International*, 25, 317-332.
- Musavi, M., Haghshenas, H., Alishahi, M. J., Najmi, B. (2008). Test anxiety and some individual and social factors associated with this in high school students Shiraz city. *Behavioral Science Research*, 6(1),17-25.
- Naami, A. Z. (2009). The relationship between the qualities of students' learning experiences and Burnout in masters student chamran University. *Psychological Studies Journal*, 5(3).

- Okayasu, T., Shimada, H., Niwa, Y., Moriyatomi, N. (1992). The relationship between evaluation of school student. *School of Human Sciences*, Waseda University: Saitama.
- Paskova, L. (2007). Gender differences in achievement motivation. *The New Educational Review*, 13(3), 245-252.
- Plass, J. A. & Hill, K. T. (1986). Children's achievement strategies and test performance: Theory of time pressure, evaluation anxiety and sex, *Developmental Psychology*, 22, 31-6.
- Rice, K. G. & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment, *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238-250.
- Resnick, B. (2010). The relationship between resilience and motivation. In Rensick, B. Gwyther, L. P., & Roberto, K. A. (Eds), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (199-215). New York: Springer.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-aged longitudinal studies. *Journal of Youths and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I.G Sarason, (Eds), *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale New jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schaufli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-484.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioral analysis. *Journal of Behavioral Research and Therapy*, 40, 773-791.
- Vakili, R., Gholamali lavasani, M., Hejazi, B., Ezheei, J. (2010). Learning strategies, goal orientation and test anxiety among blind students. *Journal of Research in Exceptional Children Exceptional Children*, 1, 29-36.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration, and career choice. *The Development of Sex Differences in Cognition*, Westport, CT: Ablex.
- Zakerman, H., & Alison, A. (1999). The woman achievement motivation. *Journal of Psychology*, 42, 21-25.
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis, *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art. *Journal of the Educational Research*, 80, 325-358.

Archive of SID