

Predicting Academic Achievement Motivation through Academic Adjustment, Burnout, and Test Anxiety

Mehdi Varasteniya¹, Ahmadreza Ojinezhad^{2*}

1. M.Sc. of Educational Research, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

2. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

(Received: June 26, 2019; Accepted: February 6, 2021)

Abstract

The aim of this study was to predict the motivation of academic achievement through academic adjustment, academic burnout and test anxiety. The research method was correlational and based on structural equation modeling. The statistical population of this study included all male students studying in the secondary education of Fars nomadic education in the academic year of 2018-2019, whose number was estimated at 1400 according to the statistics of the Education Organization. 100 students were selected by purposive sampling. The instruments used in this study were Harter Academic Motivation questionnaire, Baker and Cyriac Academic Adjustment questionnaire, Muslesh Academic Burnout and Exam Anxiety Friedman et al. Descriptive statistics such as mean and standard deviation were used to analyze the data and inferential statistics such as Pearson correlation coefficient and structural equation modeling were used. The results showed that there was a significant relationship between academic burnout and test anxiety with academic achievement motivation. The results of structural equation modeling showed that the variables of academic burnout and test anxiety explain the variance of academic achievement motivation. While the variable of academic adjustment played a small role in predicting motivation for academic achievement; Therefore, students with lower academic burnout and test anxiety had better motivation for academic achievement than other students. It is also necessary to provide guidance and guidance in acquiring adaptation skills by providing the necessary information and knowledge to students.

Keywords: Academic achievement motivation, Academic adjustment, Academic burnout, Exam anxiety.

* **Corresponding Author, Email:** aoji62@yahoo.com

پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان

مهدی وارسته‌نیا^۱، احمدرضا اوجی‌نژاد^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۸)

چکیده

این پژوهش با هدف پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل متوسطه دوم آموزش و پرورش عشایر فارس در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود که تعداد آن‌ها بر اساس آمار سازمان آموزش و پرورش ۱۴۰۰ نفر برآورد شد. ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند. ابزار استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی هارتر، سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک، فرسودگی تحصیلی ماسلش و اضطراب امتحان فریدمن و همکاران بوده است. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف استاندارد و از آمار استنباطی نظیر ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد رابطه معناداری بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی وجود داشت. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان، واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. در حالی که متغیر سازگاری تحصیلی، نقش اندکی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی داشت؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان کمتری داشتند، از انگیزه پیشرفت تحصیلی مناسب‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان برخوردار بودند. همچنین، باید با ارائه اطلاعات و آگاهی‌های لازم به دانش‌آموزان، در کسب مهارت‌های سازگاری راهنمایی و هدایت شوند.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجا که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌شود. محققان انگیزشی عقیده دارند که انگیزه پیشرفت^۱، یک تعامل بین متغیرهای موقعیتی و انگیزه مربوط به فرد برای رسیدن به موفقیت است. این دو به طور مستقیم در پیش‌بینی رفتار، درگیر دو نوع انگیزه ضمنی و صریح هستند. انگیزه‌های ضمنی، خود به خود عمل می‌کنند و از آن به انجام وظیفه نیز نام برده می‌شود و از طریق مشوق‌های ذاتی برای انجام کار تحریک می‌شوند؛ اما انگیزه‌های صریح از طریق انتخاب عمدی و اغلب برای دلایل بیرونی تحریک می‌شوند (برونزتین^۲، ۲۰۱۸). دسی و رایان^۳ (۲۰۱۰) انگیزش تحصیلی^۴ را یکی از معروف‌ترین و مهم‌ترین انگیزه‌های درونی معرفی کرده و اذعان کردند افراد مختلف از لحاظ شدت و میزان انگیزش تحصیلی با هم متفاوت هستند و عملکردهای مختلفی را از خودشان نشان می‌دهند؛ به طوری که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای رسیدن به اهداف پیشرفت‌جویانه، تلاش و پشتکار بیشتری دارند و کمتر در مقابل شکست، ناامید می‌شوند و فعالیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که نه خیلی دشوار و نه خیلی آسان است. این افراد واقع‌گرایانه‌تر عمل می‌کنند و اهدافی را دنبال می‌کنند که احتمال رسیدن به آن‌ها در حد متوسط، نه کم و نه زیاد است. انگیزش پیشرفت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است و بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است (کاوه، ۱۳۹۸).

-
1. Motivation to progress
 2. Brunstein
 3. Deci & Ryan
 4. Educational motivation

روان‌شناسان عقیده دارند که انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی، با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی و پشتکار در انجام‌دادن تکالیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس و انتخاب تکالیف نیازمند به تلاش بیشتر مرتبط است (هین^۱، ۲۰۱۵). در واقع، از طریق انگیزش، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پرنرژی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. چنین دانش‌آموزانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط، بسیار تلاش می‌کنند (خلیلا^۲، ۲۰۱۵). یکی از عوامل بسیار مهم و اثرگذار در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عوامل روان‌شناختی آنان است و از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی مهمی که انگیزه پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، سازگاری تحصیلی^۳، فرسودگی تحصیلی^۴ و اضطراب امتحان^۵ است.

روند فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی و محیط‌های خارج از مدرسه، تحت تأثیر عوامل متنوعی بوده که برخی از این عوامل در شکل‌گیری تنیدگی‌های روان‌شناختی و سازگاری‌های تحصیلی مداوم نقش بسزایی ایفا می‌کنند و موجب کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران شده و گاهی به امتناع آن‌ها از پیگیری امور تحصیلی منتهی می‌شوند (آقاپور، ابوالمعالی الحسینی و اصغرنژاد فرید، ۱۳۹۷). از برجسته‌ترین مشکلاتی که عموماً در مدارس، مربیان و معلمان در محیط آموزشی با آن درگیر هستند و از آن گله‌مند هستند، بحث سازگاری و چگونگی سازگارکردن فراگیران است. فرایند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیری‌شان برسند (والکا^۶، ۲۰۱۵).

-
1. Hein
 2. Khalaila
 3. Academic adjustment
 4. Academic burnout
 5. Exam stress
 6. Valka

فرسودگی تحصیلی یکی از مشکلات رایج در محیط‌های آموزشی است که درصد شایان توجهی از دانش‌آموزان از آن رنج می‌برند (شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳). این مشکل حالتی از خستگی هیجانی، بدبینی نسبت به تکالیف درسی، عدم احساس شایستگی و کارآمدی است. دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند به دلیل حجم زیاد تکالیف درسی احساس خستگی هیجانی می‌کنند (اتلام^۱، ۲۰۱۸). همچنین، یکی دیگر از ویژگی افرادی که درگیر فرسودگی تحصیلی می‌شوند این است که نسبت به تکالیف درسی بدبین هستند و اشتیاقی از خود برای بهبود عملکرد تحصیلی نشان نمی‌دهند (شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳). در سال‌های اخیر مفهوم فرسودگی نه فقط به مثابه یک پدیده رایج در محیط‌های حرفه‌ای، بلکه به عنوان یک سازه روان‌شناختی انکارناپذیر در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته است (والبرگ^۲، ۲۰۱۴). فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبان‌گیر سیستم آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف شده می‌شود. فرسودگی علاوه بر آثار منفی که در زمان تحصیل دارد، دارای آثار بلندمدت دیگری نیز هست، بنابراین، شناسایی عواملی که با فرسودگی تحصیلی رابطه دارند ضروری است (نصری، دماوندی و کارگر، ۱۳۹۳).

یکی از گسترده‌ترین قلمروهای پژوهش در چند دهه اخیر، اضطراب و حوزه‌های وابسته به آن بوده است. بررسی‌های اخیر نشان می‌دهد اختلالات اضطرابی بیشترین فراوانی را بین کل جمعیت دارند (حیدری و شهبازی، ۱۳۹۴). اضطراب یک پدیده ناخوشایند روانی و اجتناب‌ناپذیر است که با تغییر پاسخ‌های فیزیولوژیک نظیر افزایش تعداد تنفس، ضربان قلب و فشارخون همراه بوده و کارایی فرد را کاهش می‌دهد (خوش‌کشت و همکاران، ۱۳۹۳). یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان^۳ که مورد ویژه‌ای از اضطراب عمومی است شامل پاسخ‌های پدیدارشناختی، روان‌شناختی و رفتاری است که حاکی از وجود ترس از شکست است. اضطراب

1. Atlam
2. Walburg
3. Test anxiety

امتحان، هیجانی ناگوار همراه با مشخصه‌های رفتاری و روان‌شناختی است که شخص آن را با قرارگرفتن در موقعیت ارزیابی، تجربه می‌کند (پکرون^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). یکی از بیشترین وقایع تهدیدکننده‌ای که امروزه موجب اضطراب در دانش‌آموزان می‌شود، امتحانات است. وقتی دانش‌آموزان دچار ترس شدید از عملکرد ضعیف در امتحان می‌شوند، اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. اضطراب امتحان، عامل اصلی نتایج منفی متنوع از جمله ناراحتی روانی، عدم موفقیت در اتمام تحصیلات و ناامنی است (مردانی گرم‌دره و همکاران، ۱۳۹۹). اضطراب امتحان، یکی از اضطراب‌های موقعیتی است که در همه طبقات اجتماعی-اقتصادی دیده می‌شود و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مراکز آموزشی رابطه تنگاتنگ دارد (مقدمی، ۱۳۹۳).

سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان مؤلفه‌هایی هستند که اخیراً در پژوهش‌ها بسیار مورد توجه قرار گرفته است و از مقاله‌هایی که هر روزه در این مورد نگاشته می‌شود، می‌توان به اهمیت روزافزون این مسئله در میان دانش‌آموزان پی برد؛ بنابراین، پرداختن به این مسئله می‌تواند در شناسایی بیشتر عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یاری دهد.

اهمیت و ضرورت این پژوهش از آن نظر است که دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد. از این رو، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است و تلاش‌های زیادی در راستای تعیین عوامل مؤثر بر این مؤلفه‌ها از سوی محققان به عمل آمده است. همچنین، انگیزه پیشرفت تحصیلی برای یادگیری، از یک دانش‌آموز به دانش‌آموز دیگر متفاوت است، حتی در یک دانش‌آموز خاص نیز بسته به افزایش سن، موضوع درسی یا محتوای یادگیری می‌تواند متفاوت باشد. فرایند شکل‌گیری و گسترش تعلیم و تربیت در جامعه عشایری مانند هر پدیده اجتماعی دیگری در طول تاریخ با تغییر و تحولات فراوانی همراه بوده است. اداره آموزش و پرورش عشایری فارس از لحاظ گستردگی و آمار دانش‌آموزی از بزرگ‌ترین اداره‌های آموزش و پرورش عشایر کشور است. دانش‌آموزان عشایری در ۴۹۳ مدرسه ابتدایی و ۲۴ دبیرستان شبانه‌روزی

مشغول به تحصیل هستند. از جمعیت ۱۱ هزار نفری دانش‌آموزی عشایری در سراسر استان فارس، حدود هفت هزار دانش‌آموز از این تعداد در مقطع ابتدایی و مابقی در مقاطع متوسطه اول و دوم مشغول تحصیل‌اند. از آنجا که دانش‌آموزان عشایری به خاطر موقعیت و شرایط زندگی خاص به توجه و بررسی عواملی که موجب ایجاد انگیزه پیشرفت شود، برای تحصیل نیاز دارند. بنابراین، انجام چنین تحقیقی برای آموزش و پرورش ضروری و دارای اهمیت فراوانی است. محقق امیدوار است نتایج این تحقیق بتواند کاربردهای مهمی برای معلمان، مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس برای ایجاد جو مناسب و فراهم کردن شرایط برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. در مطالعات متعدد رابطه انگیزه پیشرفت تحصیلی با سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان بررسی شده است. برای مثال، هولیمن^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی دریافتند سازگاری به طور قابل توجهی با تمام متغیرهای دیگر در این مطالعه ارتباط دارد. تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که پس از کنترل تفاوت‌های فردی، سازگاری تحصیلی واریانس منحصر به فرد را در پیشرفت تحصیلی و رضایت از دوره توضیح داد. هیو و هان^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان تأثیر انگیزه، استرس تحصیلی و سن در پیش‌بینی آمادگی یادگیری خودگردان نشان دادند که انگیزه و استرس تحصیلی بر سطح آمادگی یادگیری خودگردان تأثیر دارد. با این حال، هیچ رابطه معناداری بین سن و آمادگی یادگیری خودگردان وجود ندارد. لاکسانی، جین و کندل^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان سازگاری، انگیزه و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بیان کردند سال به سال تغییراتی در معلمان، کلاس‌های درس، قوانین و رویه‌های مدرسه و کلاس، انتظارات از عملکرد، دشواری کار و همسالان ایجاد می‌شود که موفقیت آن‌ها در مذاکره درباره این چالش‌ها، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. کازان^۴ (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان داد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، اضطراب امتحان، خودکارآمدی و حمایت‌های محیطی پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی می‌باشند. وینر و کارتون^۵ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اضطراب امتحان

1. Holliman
2. Heo & Han
3. Lakhani, Jain & Chandel
4. Cazan
5. Weiner & Carton

با افکار نگران‌کننده، افزایش ضربان قلب، طغیان هیجانات در طی امتحان یا بعد از آن مشخص می‌شود و گاه چنان شدتی دارد که زندگی روزمره و تحصیلی دانش‌آموزان را دشوار می‌کند. این حالت، در دانش‌آموزان به تدریج به صورت صفتی پایدار شده و اغلب با احساس ناکارآمدی در آن‌ها همراه است. آزادی و فتح‌اللهی (۱۳۹۸) در پژوهشی دریافتند فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، حس و نگرش بدبینانه نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود. طهماسبی، رضانی و زارع (۱۳۹۷) در پژوهشی بیان کردند آموزش راهبردهای فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و موجب کاهش فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش می‌شود، در حالی که تفاوت معناداری بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ انگیزش پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد. خرمائی، فصیحانی و آزادی‌ده‌بیدی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند از بین چهار سبک یادگیری تنها سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی، پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری تحصیلی است. همچنین، خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری تحصیلی است. با توجه به ضرایب پیش‌بین این متغیر در سازگاری تحصیلی پیشنهاد می‌شود آموزش خودتنظیمی تحصیلی یکی از محورهای برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط مرکز مشاوره دانشگاهی هنگام ورود دانشجویان به دانشگاه قرار گیرد. رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند بین کمال‌گرایی منفی و اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار و بین کمال‌گرایی مثبت و اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار وجود دارد. از سویی دیگر، بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام نیز نشان داد هر دو متغیر پیش‌بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی می‌توانند به طور معناداری اضطراب امتحان دانشجویان را پیش‌بینی کنند. حسین‌آبادی فراهانی، کثیرلو و اینانلو (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند ارتباط معکوس و معناداری بین انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی وجود دارد. معدل تحصیلی دارای ارتباط مثبت و معناداری با انگیزه پیشرفت و همچنین ارتباط منفی و معناداری با فرسودگی تحصیلی بود. دانشجویان علاقه‌مند به حرفه پرستاری دارای سطح بالاتری از انگیزه پیشرفت بودند. گل‌محمدزاده و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند متغیر اضطراب امتحان بالاترین قدرت

پیش‌بینی عملکرد ریاضی را در میان متغیرها دارد. بعد از آن، به ترتیب متغیرهای باورهای فراشناختی و خوش‌بینی با متغیر عملکرد تحصیلی ریاضی رابطه دارند. تیرگری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی دریافتند بین خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی ارتباط مثبت معناداری وجود داشته است؛ اما بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با سازگاری تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نشد. با توجه به اینکه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی با سازگاری تحصیلی مرتبط بوده است، با تقویت این دو متغیر می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کرده و سازگاری تحصیلی بهتری را به دست آورند.

با توجه به مرور پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج از کشور می‌توان به این نتیجه رسید که به طور عمده، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه انگیزه پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان بسیار است؛ اما پژوهشی که هر چهار متغیر را مدنظر قرار داده باشد کمتر بررسی شده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است که پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان را در جامعه آماری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم آموزش و پرورش عشایر فارس، بررسی شود؛ بنابراین، پژوهش حاضر درصدد بررسی فرضیه زیر بوده است:

✓ سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان قادر به پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم آموزش و پرورش عشایر فارس که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل می‌باشند و تعداد آن‌ها بر اساس آمار سازمان آموزش و پرورش، ۱۴۰۰ نفر گزارش شده است. پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه‌های پژوهش و در نظر گرفتن ملاک‌های ورود، ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از داشتن سن ۱۴ تا ۱۷ سال، نداشتن اختلال روان‌پریشی

جدی و ابراز رضایت از شرکت در پژوهش. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان بود.

الف) پرسشنامه انگیزش تحصیلی: این مقیاس توسط هارتر (۱۹۸۱) طراحی شده است. مقیاس هارتر متشکل از ۳۳ گویه به صورت سؤالاتی برای اندازه‌گیری دو بعد انگیزش درونی و انگیزش بیرونی مطرح شد که سازه انگیزش تحصیلی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد و به صورت لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس در بعد انگیزش درونی ۳ مؤلفه شامل ترجیح چالش انگیز بودن مسائل درسی (سؤالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۰ و ۳۳)، تمرکز بر کنجکاوی (سؤالات ۱، ۱۳ و ۱۹) و تمایل به تسلط مستقلانه (سؤالات ۲، ۸، ۱۴، ۲۰ و ۲۶)؛ در بعد انگیزش بیرونی نیز ۳ مؤلفه شامل ترجیح کار آسان (سؤالات ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷ و ۳۱)، تمرکز بر خوشایندی معلم (سؤالات ۴، ۱۰، ۱۶ و ۲۲) و وابستگی به قضاوت معلم (سؤالات ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸ و ۳۲) است. دامنه امتیاز قابل کسب بین ۳۳ تا ۱۶۵ است و هر چه امتیاز به دست آمده به ۱۶۵ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بهتر است. میانگین امتیاز قابل کسب ۹۹ می‌باشد. هارتر (۱۹۸۱) ضریب اعتبار را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین، ضریب باز آزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است (بحرانی، ۱۳۸۸). در این پژوهش به منظور بررسی روایی صوری و محتوایی از ۵ نفر از اساتید درخواست شد پس از مطالعه دقیق ابزار، دیدگاه‌های اصلاحی خود را به صورت کتبی ارائه کنند. همچنین، تأکید شد در ارزیابی روایی محتوا، موارد رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات مناسب، اهمیت سؤالات، قرارگیری سؤالات در جای مناسب خود و زمان تکمیل ابزار طراحی شده را مدنظر قرار دهند. پس از جمع‌آوری نظرات اساتید، تغییرات لازم در ابزار مورد توجه قرار گرفت. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۰۶ و در ابعاد انگیزش درونی (ترجیح چالش‌انگیزی بودن مسائل درسی، ۰/۸۴۸؛ تمرکز بر کنجکاوی، ۰/۷۳۹ و تمایل

به تسلط مستقلانه، ۰/۷۴۴) و انگیزش بیرونی (ترجیح کار آسان، ۰/۷۹۷؛ تمرکز بر خوشایندی معلم، ۰/۷۲۳ و وابستگی به قضاوت معلم، ۰/۷۹۰) گزارش شده است که نتایج نشان‌دهنده پایایی و همبستگی درونی مناسب سؤالات است.

ب) پرسشنامه سازگاری تحصیلی: پرسشنامه سازگاری تحصیلی توسط بیکر و سریاک (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه و سه بعد کوشش تحصیلی (سؤالات ۱، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۰)، رضایت از محیط تحصیلی (سؤالات ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴) و وضوح اهداف (سؤالات ۲، ۷، ۹، ۱۳، ۲۲) است که با یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (اصلاً، بسیار کم، کم، تا حدودی، زیاد، بسیار زیاد و کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است، سازگاری تحصیلی را می‌سنجد. دامنه امتیاز قابل کسب بین ۲۴ تا ۱۶۸ و میانگین امتیاز قابل کسب ۹۶ است. در پژوهش محمدی (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شد و پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ بررسی شد که میزان آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این مقیاس است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه سازگاری تحصیلی بر اساس ضریب آلفا کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۴۹ و در ابعاد کوشش تحصیلی (۰/۷۱۱)، رضایت از محیط تحصیلی (۰/۷۳۰) و وضوح اهداف (۰/۷۱۹) گزارش شده است.

پ) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: برای ارزیابی میزان فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه ۱۵ سؤالی مسلش^۱ (۱۹۸۱) که توسط رستمی، عابدی و بی شوفلی (۱۳۹۰) استخراج شده و سه بعد خستگی عاطفی (سؤالات ۱-۷)، شک و بدبینی (سؤالات ۸-۹) و ناکارآمدی تحصیلی (سؤالات ۱۰-۱۵) را اندازه‌گیری می‌کند، استفاده می‌شود. نمره‌گذاری گزینه‌های هر عبارت به ترتیب، از ۰ تا ۶ تغییر می‌کند. بدین صورت که به گزینه هرگز نمره ۰، خیلی نمره ۱، نسبتاً کم نمره ۲، گاهی نمره ۳، نسبتاً زیاد نمره ۴، بیشتر نمره ۵، و همیشه نمره ۶ تعلق می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری درباره سؤالات ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس است. دامنه امتیاز قابل کسب بین ۱۵ تا ۹۰ و میانگین امتیاز قابل کسب ۵۲/۵ است. در پژوهش رستمی، عابدی و بی شوفلی (۱۳۹۰) روایی همگرا و

واگرای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش قابل قبول به دست آمد. نتایج آنان نشان داد روایی همگرا در ابعاد خستگی عاطفی، شک و بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب، برابر با ۰/۷۴، ۰/۵۰ و ۰/۵۰ و روایی واگرا در ابعاد خستگی عاطفی، شک و بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب، برابر ۰/۲۱، ۰/۵۳- و ۰/۳۲- است. همچنین، پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ بررسی شد که میزان آلفای کرونباخ ابعاد خستگی عاطفی، شک و بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این مقیاس است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی بر اساس ضریب آلفا کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۴۷ و در ابعاد خستگی عاطفی (۰/۸۵۶)، شک و بدبینی (۰/۷۴۷) و ناکارآمدی تحصیلی (۰/۸۱۲) گزارش شده است.

ت) پرسشنامه اضطراب امتحان: برای ارزیابی میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان از پرسشنامه ۲۳ سؤالی فریدمن و همکاران (۱۹۹۷) که ۳ بعد تحقیر اجتماعی (سؤالات ۱-۸)، خطای شناختی (سؤالات ۹-۱۷) و تنیدگی (سؤالات ۱۸-۲۳) را اندازه‌گیری می‌کند، استفاده می‌شود. نمره‌گذاری گزینه‌های هر عبارت به ترتیب، از ۰ تا ۳ تغییر می‌کند. بدین صورت که به گزینه کاملاً مخالفم نمره ۰، مخالفم نمره ۱، موافقم نمره ۲ و کاملاً موافقم نمره ۳ تعلق می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری درباره سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲ به صورت معکوس است. دامنه امتیاز قابل کسب بین ۲۳ تا ۶۹ و میانگین امتیاز قابل کسب ۴۶ است. در پژوهش باعزت و همکاران (۱۳۹۱) برای بررسی روایی این آزمون از روایی سازه و آزمون تحلیل عاملی استفاده شد. در تحلیل عاملی تمام ۲۳ گویه وارد تحلیل شدند و هیچ‌یک از گویه‌ها همبستگی کمتر از ۰/۳ نداشتند. در نتیجه آزمون، روایی قابل قبولی دارد و روایی صوری آن نیز به تأیید اساتید و کارشناسان مربوط رسیده است. همچنین، پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در این پژوهش بررسی شد که میزان آلفای کرونباخ ابعاد تحقیر اجتماعی ۰/۹۰، خطای شناختی ۰/۸۵، تنیدگی ۰/۸۳ و اضطراب امتحان در مقیاس کلی ۰/۹۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این مقیاس است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان بر اساس ضریب آلفا کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۹۳ و در ابعاد تحقیر اجتماعی (۰/۸۹۴)، خطای شناختی (۰/۷۷۹) و تنیدگی (۰/۸۰۵) گزارش شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌ها علاوه بر ضریب همبستگی پیرسون، مدل سازی معادلات ساختاری نیز برای آزمون مدل و مشخص شدن میزان تأثیر مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان اجرا شد. در پژوهش حاضر، شاخص‌های برازش مناسب بوده و روش تخمین مورد استفاده، حداکثر درست‌نمایی بود. برای به کارگیری این روش پیش‌شرط‌هایی از جمله نرمال بودن نمونه باید بررسی شود. به همین منظور داده‌های پرت (۴ مورد) حذف شد، نرمال بودن داده‌های چهار متغیر با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تأیید شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی نشان داد ۳۴ درصد (۳۴ نفر) از دانش‌آموزان پایه دهم، ۳۰ درصد (۳۰ نفر) پایه یازدهم و ۳۶ درصد (۳۶ نفر) پایه دوازدهم بودند. همچنین، ۸۳ درصد (۸۳ نفر) والدین دانش‌آموزان، تحصیلات زیر دیپلم، ۱۵ درصد (۱۵ نفر) دیپلم و ۲ درصد (۲ نفر) تحصیلات لیسانس داشتند. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های نمونه برای متغیرهای انگیزش تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های نمونه برای متغیرهای پژوهش

تعداد (۱۰۰ نفر)		متغیر
میانگین	انحراف معیار	
۱۱۳٫۴۴	۱۵٫۰۴۸	انگیزه پیشرفت تحصیلی
۹۶٫۴۴	۱۲٫۰۹۳	سازگاری تحصیلی
۳۲٫۵۴	۱۵٫۵۱۶	فرسودگی تحصیلی
۴۲٫۰۸	۱۲٫۷۸۲	اضطراب امتحان

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین نمره انگیزه پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان به ترتیب، برابر ۱۱۳٫۴۴، ۹۶٫۴۴، ۳۲٫۵۴ و ۴۲٫۰۸ با انحراف معیارهای به ترتیب، ۱۵٫۰۴۸، ۱۲٫۰۹۳، ۱۵٫۵۱۶ و ۱۲٫۷۸۲ می‌باشند.

در پژوهش حاضر چهار متغیر نهان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان وجود دارد. از آنجا که مدل‌های ارائه شده برای سنجش این چهار متغیر طبق نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی بوده است؛ بنابراین، با به‌کارگیری تحلیل عاملی تأییدی، نتایج مدل‌ها در بستر نمونه آماری پژوهش نشان داد، ضرایب معناداری پرسشنامه‌ها خارج از قدر مطلق ۱/۹۶ و بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۳ است، بنابراین، از روایی سازه مناسب برخوردارند و برای سنجش متغیرهای انگیزه پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیر فرسودگی تحصیلی

ابعاد	گویه	بار عاملی	آماره تی
خستگی عاطفی	۱	۰/۳۶	۷/۴۴
	۲	۰/۳۶	۶/۷۷
	۳	۰/۶۰	۸/۴۴
	۴	۰/۶۰	۸/۷۸
	۵	۰/۵۰	۶/۳۶
	۶	۰/۶۳	۸/۹۶
	۷	۰/۶۶	۸/۴۳
شک و بدبینی	۸	۰/۶۸	۱۰/۲۲
	۹	۰/۶۴	۸/۴۱
ناکارآمدی تحصیلی	۱۰	۰/۷۰	۹/۹۰
	۱۱	۰/۶۲	۸/۵۶
	۱۲	۰/۶۶	۹/۲۳
	۱۳	۰/۶۷	۹/۴۵
	۱۴	۰/۷۰	۹/۵۲
	۱۵	۰/۶۶	۹/۱۳

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیر سازگاری تحصیلی

آماره تی	بار عاملی	گویه	ابعاد
۴,۰۲	۰,۳۰	۱	کوشش تحصیلی
۶,۲۳	۰,۳۱	۶	
۷,۴۸	۰,۶۰	۸	
۶,۹۹	۰,۵۲	۱۱	
۸,۴۲	۰,۶۴	۱۲	
۷,۷۶	۰,۵۴	۱۶	
۹,۹۹	۰,۷۳	۱۸	
۷,۸۲	۰,۵۵	۲۰	
۸,۱۹	۰,۶۰	۳	رضایت از محیط تحصیلی
۱۰,۴۱	۰,۷۴	۴	
۶,۷۲	۰,۴۸	۵	
۸,۳۵	۰,۵۳	۱۰	
۷,۵۲	۰,۵۸	۱۴	
۸,۸۴	۰,۷۰	۱۵	
۹,۲۷	۰,۶۴	۱۷	
۱۰,۰۵	۰,۷۲	۱۹	
۷,۳۴	۰,۵۷	۲۱	وضوح اهداف
۹,۰۰	۰,۶۸	۲۳	
۵,۲۵	۰,۳۹	۲۴	
۵,۷۲	۰,۳۰	۲	
۹,۲۵	۰,۶۸	۷	
۷,۸۱	۰,۵۲	۹	
۱۱,۲۰	۰,۷۸	۱۳	
۷,۵۳	۰,۵۶	۲۲	

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیر اضطراب امتحان

آماره t	بار عاملی	گویه	ابعاد
۷,۶۹	۰,۵۵	۱	تحقیق اجتماعی
۸,۶۶	۰,۶۳	۲	
۱۰,۵۹	۰,۶۹	۳	
۶,۸۰	۰,۴۷	۴	
۵,۳۲	۰,۴۱	۵	
۷,۹۹	۰,۴۵	۶	
۶,۷۳	۰,۵۵	۷	
۶,۸۸	۰,۴۹	۸	
۷,۳۱	۰,۵۴	۹	خطای شناختی
۶,۸۷	۰,۴۳	۱۰	
۷,۶۲	۰,۵۶	۱۱	
۷,۱۶	۰,۴۷	۱۲	
۶,۷۲	۰,۵۰	۱۳	
۵,۹۵	۰,۴۲	۱۴	
۷,۱۰	۰,۵۰	۱۵	
۶,۱۵	۰,۴۶	۱۶	
۶,۰۴	۰,۴۳	۱۷	تنیدگی
۷,۶۳	۰,۵۴	۱۸	
۶,۹۵	۰,۵۱	۱۹	
۴,۱۵	۰,۶۱	۲۰	
۷,۵۶	۰,۳۹	۲۱	
۸,۴۶	۰,۶۲	۲۲	
۶,۸۰	۰,۵۳	۲۳	

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی

اماره تی	بار عاملی	گویه	ابعاد
۸,۹۶	۰,۶۳	۶	ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی
۹,۹۰	۰,۷۰	۷	
۶,۸۷	۰,۴۳	۱۲	
۱۰,۴۱	۰,۷۴	۱۸	
۶,۸۷	۰,۴۳	۲۴	
۸,۴۳	۰,۶۶	۲۵	
۵,۷۲	۰,۳۰	۲۹	
۷,۶۲	۰,۵۶	۳۰	
۹,۴۵	۰,۶۷	۳۳	
۷,۸۲	۰,۵۵	۱	تمرکز بر کنجکاوی
۸,۴۱	۰,۶۴	۱۳	
۱۰,۲۲	۰,۶۸	۱۹	
۷,۶۹	۰,۵۵	۲	تمایل به تسلط مستقلانه
۷,۷۶	۰,۵۴	۸	
۷,۹۹	۰,۴۵	۱۴	
۶,۷۳	۰,۵۵	۲۰	
۸,۴۱	۰,۶۴	۲۶	
۷,۱۶	۰,۴۷	۳	ترجیح کار آسان
۹,۲۳	۰,۶۶	۹	
۶,۹۹	۰,۵۲	۱۵	
۹,۵۲	۰,۷۰	۲۱	
۸,۶۶	۰,۶۳	۲۷	
۱۰,۵۹	۰,۶۹	۳۱	
۶,۸۰	۰,۴۷	۴	تمرکز بر خوشایندی معلم
۶,۹۹	۰,۵۲	۱۰	
۷,۱۴	۰,۶۵	۱۶	
۸,۴۲	۰,۶۴	۲۲	
۶,۳۲	۰,۵۷	۵	وابستگی به قضاوت معلم
۹,۹۹	۰,۷۳	۱۱	
۵,۵۷	۰,۳۵	۱۷	
۸,۱۹	۰,۶۰	۲۳	
۶,۳۹	۰,۴۷	۲۸	
۶,۷۲	۰,۴۸	۳۲	

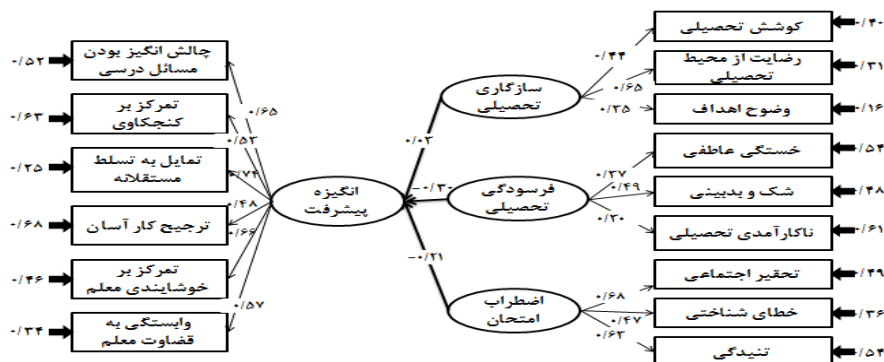
نتایج جدول‌های ۲، ۳، ۴ و ۵ نشان داد که روابط نظری که بین متغیرها در مرحله تدوین چارچوب مفهومی مد نظر پژوهشگر بوده است، به وسیله داده‌ها تأیید شد.

جدول ۶. ضرایب همبستگی بین سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی

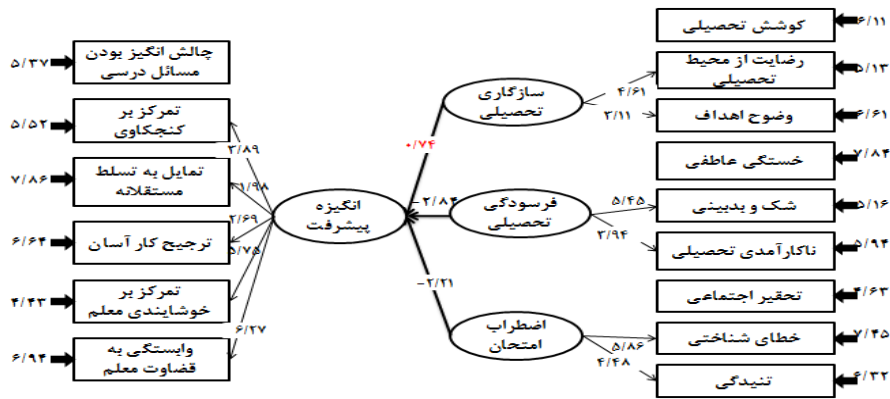
متغیر ملاک (انگیزه پیشرفت تحصیلی)		متغیرهای پیش‌بین
تعداد (۱۰۰ نفر)		
سطح معنی‌داری	ضریب همبستگی	
۰/۵۱۷	۰/۰۶۶	سازگاری تحصیلی
۰/۰۰۱	-۰/۳۷۱**	فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۲	-۰/۳۰۹**	اضطراب امتحان

** معنادار در سطح ۰/۰۱ * معنادار در سطح ۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر است با ۰/۰۶۶، ۰/۳۷۱ و ۰/۳۰۹ که با توجه به سطح معناداری متغیرهای فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان که کمتر از ۰/۰۱ است، رابطه معناداری در سطح معناداری ۰/۰۱ بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی وجود دارد. از آنجا که سطح معناداری متغیر سازگاری تحصیلی بیشتر از ۰/۰۵ است، رابطه معناداری بین سازگاری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی وجود ندارد. منفی بودن ضریب همبستگی نشان‌دهنده رابطه معکوس بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.



شکل ۱. مدل ساختاری (حالت تخمین استاندارد)



شکل ۲. مدل ساختاری (حالت معناداری ضرایب)

نتایج و یافته‌ها نشان می‌دهد فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان بر انگیزه پیشرفت تحصیلی به ترتیب، به میزان ۳ و ۲٫۱ درصد تأثیر دارد. همچنین، آماره تی نشان می‌دهد این تأثیر، معنادار بوده است، زیرا ضرایب معناداری خارج از قدر مطلق ۱٫۹۶ است. همچنین، با توجه به مقادیر نشان داده شده در جدول ۷ و مقایسه آن‌ها با استانداردهای موجود می‌توان نتیجه گرفت شاخص‌های برازش از مقدار قابل قبولی برخوردار هستند و در نتیجه برازش مدل مناسب است، بدین معنا که میان داده‌های تجربی و مدل پژوهش همخوانی وجود دارد.

جدول ۷. نتایج شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازندگی	RMR	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NFI	IFI
نتیجه	۰٫۰۴۶	۰٫۰۹۷	۰٫۸۱	۰٫۹۷	۰٫۹۴	۰٫۹۱	۰٫۹۴
مقدار قابل قبول	< ۰٫۰۵	< ۰٫۱	> ۰٫۸	> ۰٫۹	> ۰٫۹	> ۰٫۹	> ۰٫۹

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان انجام شد. در بررسی فرضیه پژوهش این نتیجه گرفته شد که رابطه منفی معناداری بین فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت تحصیلی وجود داشت؛

یعنی با افزایش فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان، انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. همچنین، نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان به ترتیب، ۳ و ۲/۱ درصد واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی را تبیین کردند. در حالی که متغیر سازگاری تحصیلی، نقش اندکی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی داشت. نتایج این پژوهش با نتیجه یافته‌های هیو و هان (۲۰۱۸)، وینر و کارتون (۲۰۱۲)، گل‌محمدزاده و همکاران (۱۳۹۶)، آزادی و فتح‌اللهی (۱۳۹۸)، طهماسبی، رضانی و زارع (۱۳۹۷)، رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۶)، و حسین‌آبادی فراهانی، کثیرلو و اینانلو (۱۳۹۶) همسو است و با یافته‌های هولیمن و همکاران (۲۰۱۹)، لاخلانی، جین و کندل (۲۰۱۷)، خرمائی، فصیحانی و آزادی‌ده‌بیدی (۱۳۹۷)، و تیرگری و همکاران (۱۳۹۶) ناهمسو است. در یک تبیین کلی از این فرضیه می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سطح انگیزه پیشرفت بالا نسبت به افرادی که انگیزه پیشرفت سطح پایین‌تری دارند، خود را توان‌تر تصور می‌کنند و دارای ویژگی‌هایی روانی نظیر سخت‌کوشی، اعتماد به نفس و پشتکار هستند. آن‌ها در انجام‌دادن تکالیف پرتلاش و سخت‌کوش هستند، به استعدادها و توانایی‌های خود اعتماد دارند و در طی مدارج علمی از خود پشتکار بیشتری نشان می‌دهند؛ بنابراین، می‌توان این طور استنباط کرد که دانش‌آموزانی که سطح انگیزه پیشرفت و یادگیری بالایی دارند، در مقایسه با سایر دانش‌آموزان همواره نمره‌های بالاتری را کسب می‌کنند و در انجام‌دادن تکالیف درسی دقت و توجه بیشتری دارند. از طرفی، اضطراب امتحان تا حدی که نگران‌کننده نباشد، می‌تواند به پیشرفت دانش‌آموز کمک کند. در توجیه اینکه بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزی که در امتحانات به اضطراب شدید مبتلا می‌شود، مدام به نتیجه منفی فکر می‌کند و این تفکر روی مطالعه قبل از امتحان و عملکرد دانش‌آموز حین امتحان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود دانش‌آموز نتواند از آموخته‌های خود به نحو احسن استفاده کند و اضطراب مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان به یاد آورد. به هر حال، تأثیر نتایج امتحانات در جنبه‌های مختلف زندگی و افزایش انتظارات و فشارهای والدین و سیستم‌های آموزشی در خصوص عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز موجب افزایش اضطراب امتحان آن‌ها می‌شود و می‌تواند بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معکوس داشته باشد.

سیاسرجهانتیغی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود عنوان کردند اضطراب امتحان به عنوان یک چالش در دانش‌آموزان و دانشجویان در مراکز آموزشی به شمار می‌رود و همچنین، اضطراب امتحان دارای ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی است.

در توجیه اینکه بین فرسودگی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، می‌توان ادعان کرد دانش‌آموزانی که به فرسودگی تحصیلی دچار می‌شوند، اشتیاقی برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی و انجام تکالیف درسی به نحو احسن ندارند و به‌موقع سر کلاس درس حاضر نمی‌شوند و به مطالب درسی بیان‌شده در کلاس درس اهمیت نمی‌دهند که با این شرایط به طور قطع نمی‌توانند در امتحانات موفق باشند و انگیزه لازم برای آموختن و تحصیل از خود نشان نمی‌دهند و فعالیت و رنج و زحمتی برای رسیدن به مراحل بالاتر متحمل نمی‌شوند. این دانش‌آموزان به مطالب درسی توجه نمی‌کنند، تکالیف درسی را جدی نمی‌گیرند و سعی نمی‌کند اطلاعاتی بیش از آنچه در کلاس درس بیان می‌شود، یاد بگیرند و در کل، انگیزه‌ای برای پیشرفت تحصیلی از خود نشان نمی‌دهند. پژوهشگران نشان داده‌اند فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، ساعات طولانی کارکردن همراه با تحصیل، تردید نسبت به آینده، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای در رابطه است (بودرآ^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). بین فرسودگی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد، یعنی فرسودگی تحصیلی بیشتر باشد، انگیزه پیشرفت تحصیلی ضعیفتر خواهد شد. دانش‌آموزی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی منجر خواهد شد (میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱).

همچنین، دوره نوجوانی دورانی پرمسئولیت برای فرد و خانواده است. تغییرات و مسائلی که در این دوره ایجاد می‌شوند بر سازگاری فرد تأثیر می‌گذارند. تغییرات ناگهانی و گسترده‌ای که در تمامی جنبه‌های زندگی نوجوانان ایجاد می‌شود، مرحله‌ای بحرانی را ایجاد می‌کند که طبعاً مشکلات و ناسازگاری‌هایی را به همراه خواهد داشت. از این رو، با توجه به اهمیت مجموعه عوامل خانوادگی و

آموزشگاهی مرتبط با سازگاری و انگیزه پیشرفت تحصیلی، می‌توان گفت سازگاری نوجوانان نوع واکنش آگاهانه یا ناآگاهانه در مقابل بزرگسالان و محیط بوده و با شرایط خانواده، ساختارهای آموزش و پرورش، برنامه‌های تحصیلی، توانایی معلمان در پذیرش و جذب دانش‌آموزان ارتباط دارد. بسیاری از دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره متوسطه که سرآغاز شکل‌گیری هویت یک نوجوان برای ورود به دوره بزرگسالی است، در دبیرستان دچار نوعی ناسازگاری تحصیلی می‌شوند که خود می‌تواند برخاسته از عوامل زیادی چون عدم به‌کارگیری سبک‌های مؤثر یادگیری باشد و همین امر می‌تواند زمینه بروز اختلال‌هایی را در فرایند آموزش و یادگیری فراهم کرده و این فرایند و همچنین، محیط تعلیم و تربیت را برای یک فرد دستخوش بحران نماید. بر خلاف انتظار، نتایج این پژوهش نشان داد بین سازگاری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود ندارد که این نتیجه می‌تواند به دلیل شرایط نامناسب، بی‌دقتی و وقت‌نگذاشتن پاسخ‌دهندگان هنگام پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه و همچنین گروه سنی انتخاب شده باشد.

از دستاوردهای اصلی تحقیق می‌توان به این نکته اشاره کرد دانش‌آموزانی که فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان کمتری داشتند، از انگیزه پیشرفت تحصیلی مناسب‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان برخوردار بودند. همچنین، بسیاری از ناسازگاری‌ها در فضای خانه و مدرسه می‌تواند پیامدهای زیانباری در زمینه‌های مختلف به ویژه تحصیل داشته باشد؛ بنابراین، از یک‌سو شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان برای پیشگیری از مشکلات و ناهنجاری‌های رفتاری توسط خانواده‌ها، مسئولان مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی ضروری است و از سوی دیگر، باید با ارائه اطلاعات و آگاهی‌های لازم به دانش‌آموزان، در کسب مهارت‌های سازگاری راهنمایی و هدایت شوند. با مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین، می‌توان نتیجه گرفت که نتایج این پژوهش با بیشتر مطالعات پیشین همخوانی دارد؛ زیرا در کلیه پژوهش‌های مطرح‌شده، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان نقشی تأثیرگذار بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند که این امر در پژوهش حاضر نیز صادق است.

از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش این است که ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش

پرسشنامه بوده است و پرسشنامه خود دارای محدودیت ذاتی است و اینکه در نظر گرفتن این نکته که پژوهش همبستگی از طریق تفسیر محتاطانه داده‌ها، پدیده‌های مورد مطالعه را قابل فهم می‌سازد ولی نمی‌تواند رابطه علت و معلولی را تبیین کند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در مدارس متوسطه دوم آموزش و پرورش عشایر فارس انجام گرفته امکان تعمیم نتایج کم خواهد بود. این پژوهش در میان دانش‌آموزان پسر انجام شده است و نمی‌توان دو جنسیت را از نظر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی یکسان در نظر گرفت، تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان دختر مناسب نیست.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کارگاه‌های آموزشی، معلمان با شیوه‌های کاهش فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان آشنا شوند. والدین نقش اساسی در کاهش فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند، بنابراین، در برنامه‌های مدارس، آموزش خانواده نیز مدنظر باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود برنامه و محتوای آموزشی چنان طراحی شود که علاقه دانش‌آموز را برانگیزد. با توجه به اینکه موقعیت‌های امتحانی که به صورت سنتی و در قالب آزمون‌های مداد و کاغذی اجرا می‌شوند، هنوز هم با گذشت سال‌هایی چند برای فراگیران مقاطع تحصیلی مختلف همواره توأم با استرس و اضطراب بوده است و افت عملکرد را به همراه داشته است، توصیه می‌شود که در مقاطع تحصیلی به ویژه متوسطه در قالب آزمون‌های عملکردی و مهارتی باشند. همچنین، بسیاری از ناسازگاری‌ها در فضای خانه و مدرسه می‌تواند پیامدهای زیانباری در زمینه‌های مختلف به ویژه تحصیل داشته باشد. بنابراین، از یک سو شناخت ویژگی‌های نوجوانان برای پیشگیری از مشکلات و نابهنجاری‌های رفتاری توسط خانواده‌ها، مسئولان مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی ضروری است و از سوی دیگر، باید با ارائه اطلاعات و آگاهی‌های لازم به نوجوانان، آنان در کسب مهارت‌های سازگاری راهنمایی و هدایت شوند. با توجه به یافته‌های پژوهشی توجه به باورها و ادراکات دانش‌آموزان درباره خود و توانمندی‌هایشان و همچنین توجه به متغیرهای انگیزشی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در تمامی موقعیت‌های آموزشی حائز اهمیت و توجه فراوان است.

منابع

- آزادی، سارا، و فتح‌اللهی، علی (۱۳۹۸). بررسی رابطه ساده و چندگانه جهت‌گیری هدف، انگیزه پیشرفت تحصیلی و شادکامی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر ایلام. پنجمین همایش بین‌المللی مدیریت، روان‌شناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار، تهران.
- آقاپور، مهدی، ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه، و اصغرنازاد فرید، علی‌اصغر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در افزایش سازگاری تحصیلی دختران. *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۱۰(۳۹)، ۲۹-۴۱.
- باعزت، فرشته، سادات صادقی، منصوره، ایزدی‌فرد، راضیه، و روبن‌زاده، شرمین (۱۳۹۱). اعتباریابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدمن: فرم فارسی. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۱)، ۹-۱.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- تیرگری، بتول، عزیززاده فروزی، منصوره، حیدرزاده، اعظم، و عباس‌زاده، حسن (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۹۴. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۱۵۷-۱۶۴.
- حسین‌آبادی فراهانی، محمدجواد، کثیرلو، لیلا، و اینانلو، فرهاد (۱۳۹۶). ارتباط بین انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری: یک مطالعه توصیفی - همبستگی. *آموزش پرستاری*، ۶(۵)، ۵۳-۴۷.
- حیدری، محمد، و شهبازی، سارا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آوای قرآن بر میزان اضطراب امتحان در دانشجویان پرستاری و فوریت‌های پزشکی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲(۱)، ۶۳-۵۶.
- خرمائی، فرهاد، فصیحانی، سارا، آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه (۱۳۹۷). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۳)، ۱۲۸-۱۱۱.

خوش‌کشت، سحر، بهرامی باباحیدری، توران، شیرینی، مریم، آقاباری، مریمف حاج فیروزآبادی، مرجان، جلیلی، حمیدرضا، امیری، سیامک. و رحیم‌زاده کیوی، میترا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر رایحه‌درمانی بر سطح اضطراب امتحان دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی البرز. نشریه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی البرز، ۴(۲)، ۱۰۹-۱۰۱.

رادمهر، پروانه، و یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۶). کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی به عنوان پیش‌بین‌های اضطراب امتحان دانشجویان. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

رستمی، زینب، عابدی، محمدرضا، و بی شوفلی، ویلمار (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. مجله رویکردهای نوین آموزشی، ۶(۱)، ۳۸-۲۱.

سیاسرجهان‌تیغی، محمدرضا، ولایتی‌نژاد، محمد، کیخا، علی، و شاهدسالاری، مهدی (۱۳۹۶). بررسی تأثیر اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، کازرون.

شریفی‌فرد، فاطمه، نوروزی، کیان، حسینی، محمدعلی، آسایش، حمید، و نوروزی، مهدی (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۲. آموزش پرستاری، ۳(۳)، ۶۸-۵۹.

طهماسبی، غلامحسین، رمضان، گل‌افروز، و زارع، حشمت (۱۳۹۷). تأثیر راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۹(۳۳)، ۱۹۰-۱۷۳.

کاوه، محمدحسین (۱۳۹۸). انگیزش و یادگیری. علوم تربیتی، ۱(۱)، ۹-۱.

گل‌محمدزاده، سبجان، روایی، رحمان، حسین‌پور دامنا، ذوالفقار، و کوشافرد، علی‌اصغر (۱۳۹۶). بررسی رابطه خوش‌بینی، اضطراب امتحان و باورهای فراشناختی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، ۸-۱.

محمدی، سیدداود (۱۳۹۵). ارتباط راهبردهای فراشناختی، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی قم. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴۸)، ۴۳۹-۴۳۰.

مردانی گرم‌دره، معصومه، غضنفری، احمد، احمدی، رضا، و شریفی، طیبه (۱۳۹۹). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیک بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و اجتناب شناختی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۱(۲)، ۷۴-۶۳.

میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی، و قلیزاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.

نصری، صادق، دماوندی، مجیدابراهیم. و کارگر، عرفانه‌السادات (۱۳۹۳). ارتباط تعارض کار - خانواده و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. *پژوهش در آموزش*، ۱(۲)، ۳۱-۲۵.

- Atlam, S. A. (2018). Burnout syndrome: Determinants and predictors among medical students of Tanta university. *Community Medicine*, 36(1), 61-73.
- Brunstein, J. C. (2018). Implicit and explicit motives. In *Motivation and action* (pp. 369-405). Springer, Cham.
- Cazan, A. M. (2012). Self-regulated learning strategies—predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The crostini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Hein, V. (2015). Relation of teachers' behaviour and motivation to learning outcomes. *Sporto Moksas*, 2, 4-10.
- Heo, J., & Han, S. (2018). Effects of motivation, academic stress and age in predicting self-directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students. *Education and Information Technologies*, 23(1), 61-71.
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A. J., Collie, R. J., & Sayer, D. (2019). Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction?. *Further and Higher Education*, 43(10), 1444-1455.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Educational Psychology*, 106(3), 696.
- Valka, S. (2015). Management of international students' academic adjustment: challenges and solutions. *European Scientific Journal*, 1(3), 17-36.

- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Wimer, D., & Levant, R. F. (2011). The Relation of Masculinity and Help-Seeking Style with the Academic Help-Seeking Behavior of College Men. *Men's Studies*, 14, 256-274.