

رابطه‌ی نهایی خواهی‌گرایی و ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویشتن‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنار آمدن در دانش‌آموزان پسر

مصطفی جلالوند^۱، فرح لطفی‌کاشانی^۲، شهرام وزیری^۳

The relationships between perfectionism, mindfulness and academic burnout with mediating role of unconditional self-acceptance and coping style in in high school boy students in Tehran

Mostafa Jalalvand¹, Farah LotfiKashani², Shahram Vaziri³

چکیده

زمینه: در مطالعات پیشین مشخص شده است که متغیر فرسودگی تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای گوناگون مانند نهایی‌گرایی خواهی و ذهن‌آگاهی است، اما فرآیند این تأثیر گذاری به ویژه از طریق متغیر میانجی نشان داده نشده است. **هدف:** آزمون مدل رابطه‌ی نهایی خواهی‌گرایی با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خویشتن‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنار آمدن بود. **روش:** روش پژوهش، غیر آزمایشی و از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری را تمام دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران. در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ تشکیل داده بود. نمونه‌ای به تعداد ۵۱۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شد. داده‌ها از طریق مقیاس فرسودگی تحصیلی ماسلش (۲۰۰۲)، مقیاس نهایی خواهی‌گرایی چند بعدی فراست و همکاران (۱۹۹۰)، مقیاس خویشتن‌پذیری غیرمشروط چمبرلین و هاگا (۲۰۰۱)، مقیاس ذهن‌آگاهی کنتاکی بثر و همکاران (۲۰۰۴) و مقیاس کنار آمدن با موقعیت‌های تنش‌آور اندرلر و پارکر (۱۹۹۰) به دست آمد. **یافته‌ها:** داده‌ها با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری تحلیل شد. شاخص‌های برازش مدل، برازش مدل را با داده‌ها نشان می‌دهد ($\chi^2=2/969$, $RMSEA=0/57$, $P=0/61$, $GFI=0/933$, $AGFI=0/901$, $CFI=0/975$, $NFI=0/963$). نتایج پژوهش نشان داد مسیر مستقیم نهایی خواهی‌گرایی سازگارانه به فرسودگی تحصیلی، سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور ($p<0/05$) از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. همچنین، رابطه نهایی خواهی‌گرایی سازش نایافته‌ها با سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور، خویشتن‌پذیری غیرمشروط ($p<0/05$) معنی‌دار بودند. رابطه نهایی خواهی‌گرایی سازش نایافته‌ها با فرسودگی تحصیلی ($p>0/05$) غیر معنی‌دار بود. رابطه ذهن‌آگاهی با خویشتن‌پذیری غیرمشروط ($p<0/05$) معنی‌دار بود. به علاوه، رابطه ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی، سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور ($p>0/05$) غیر معنی‌دار بود. از سوی دیگر، نتایج نشان داد رابطه غیرمستقیم نهایی خواهی‌گرایی سازگارانه، سازش نایافته‌ها و ذهن‌آگاهی به فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن‌پذیری غیرمشروط، سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور معنی‌دار بود. **نتیجه‌گیری:** نهایی خواهی‌گرایی و ذهن‌آگاهی به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق میانجی‌های سبک‌های کنار آمدن و خویشتن‌پذیری غیرمشروط با فرسودگی تحصیلی مرتبط است. **واژه کلیدیها:** نهایی خواهی‌گرایی سازگارانه، نهایی خواهی‌گرایی سازش نایافته‌ها، خویشتن‌پذیری غیرمشروط، سبک کنار آمدن مسئله‌محور، سبک کنار آمدن هیجان‌محور، فرسودگی تحصیلی

Background: Previous studies have determined that academic burnout is influenced by a variety of variables including perfectionism and mindfulness, but the important point in these studies is that the process of influencing has not been shown, especially through the mediating variable. **Aims:** The aim of the present study was to examine the model of causal relationship of perfectionism and mindfulness with academic burnout with mediating role of unconditional self-acceptance and coping styles. **Method:** The population of this study consists of all all male high school students in Tehran in 1395-96. The sample of this study consists of 510 students who were selected by multi-stage random sampling method. The variables were measured by Multidimensional Perfectionism Scale Frost et al (1990) and Maslach burnout Questionnaire (2002), Coping Inventory for Stressful Situations Endler and Parker (1990) and the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills Baer et al (2004). **Results:** The Data were analyzed according to structural equation modeling (SEM) method. The fitness indicators of the model showed the proper fit with the data ($\chi^2=2/969$, $GFI=0/933$, $AGFI=0/901$, $CFI=0/975$, $NFI=0/963$, $RMSEA=0/063$). The result showed that the direct paths of adaptive perfectionism to academic burnout, unconditional self-acceptance, problem-oriented coping and emotion-oriented coping were statistically significant ($p<0/05$). Also, the paths from maladaptive perfectionism to unconditional self-acceptance, problem-oriented coping and emotion-oriented coping were statistically significant ($p<0/05$). The relationship between mindfulness and unconditional self-acceptance was significant ($p<0/05$). The relationship between maladaptive perfectionism and academic burnout was not significant ($p>0/05$). In addition, the relationship between mindfulness and academic burnout, problem-oriented coping, and emotion-oriented coping styles was not insignificant ($p>0/05$). The results of indirect path from adaptive perfectionism and maladaptive perfectionism and mindfulness to academic burnout by unconditional self-acceptance, problem-oriented coping and emotion-oriented coping were significant. **Conclusions:** The results of the research showed that the perfectionism and mindfulness are directly and indirectly related to academic burnout whit the mediators of coping styles and unconditional self-acceptance. **Key Words:** Adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism, mindfulness, unconditional self-acceptance, coping style and academic burnout

Corresponding Author: mostafajalalvand67@gmail.com

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)

۱. Ph.D Student in Educational Psychology, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran (Corresponding Author)

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه رودهن، رودهن، ایران

۲. Associative Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه رودهن، رودهن، ایران

۳. Associative Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University of Roodehen, Roodehen, Iran

پذیرش نهایی: ۹۸/۱۱/۰۲

دریافت: ۹۸/۰۶/۳۱

مقدمه

فرسودگی^۱ یک موضوع مهم پژوهشی در روانشناسی و رشته‌های مرتبط با آن در سه دهه‌ی گذشته بوده است. در ابتدا فرسودگی تنها در حیطه‌ی شغلی مطرح بود اما در چند سال اخیر محققان آن را در حوزه تحصیلی نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. موقعیت‌های تحصیلی در واقع به‌عنوان محل کار دانشجویان و دانش‌آموزان است. افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مثل بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت کردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند. با توجه به مطالبی که گفته شد مشخص است که فرسودگی تحصیلی موجب افت تحصیلی می‌شود.

از عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی نهایی‌گرایی^۲ است. نهایی‌گرایی خواهی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی و تأثیر آن بر رفتار انسان سابقه‌ای طولانی دارد. به‌طور کلی نهایی‌گرایی خواهی یعنی داشتن اهداف بلند پروازانه، جاه‌طلبانه، مبهم و غیرقابل وصول و همچنین داشتن تلاش افراطی برای رسیدن به این اهداف (ساه، جنیکا و رایس، ۲۰۱۷). ممکن است نهایی خواهان فشار زیادی برای عالی بودن تحمل کنند، زیرا آن‌ها احساس می‌کنند علاوه بر معیارهای بالای خودشان باید مطابق با معیارهای دیگران هم رفتار کنند، پس نهایی خواهان باید با سطوح بالاتر از تنیدگی و فرسودگی مواجه شوند (شفیع آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴). نهایی خواهان فشار زیادی برای عالی بودن متحمل می‌شوند زیرا آن‌ها احساس می‌کنند که علاوه بر معیارهای بالای خودشان باید مطابق با معیارهای دیگران هم رفتار کنند؛ بنابراین به هیچ‌عنوان شگفت‌آور نیست که نهایی خواهان باید با سطوح بالاتر تنیدگی^۳ و فرسودگی روبه‌رو باشند (حاجلو، قراملکی، رهبر طارم‌سری و حقیقت‌گو، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نهایی‌گرایی خواهی سازگارانه^۴ رابطه منفی با فرسودگی و نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته^۵ رابطه مثبت با فرسودگی دارد (صیف، رستگار و ارشادی، ۱۳۹۶، لو، وانگ، ژانگ، چن و کوان، ۲۰۱۶).

اسلید و اونز (۱۹۹۸) با ارائه یک مدل دوگانه از نهایی خواهی‌گرایی سعی کرده‌اند توضیح دهند که چگونه ابعاد (سازگارانه و سازش‌ناایافته) با نتایج متفاوتی همراه است. هر دو نوع نهایی خواهان انواع تقویت‌های مثبت و منفی را از عمل‌های خود دریافت می‌کنند که منجر به فرآیندهای مختلف شناختی و هیجانی می‌شود. به‌طور خاص، نهایی‌خواهان سازگارانه گرایش به موفقیت و درونی‌سازی کمال در ساختار خودپنداره دارند. به علاوه نهایی خواهان سازگارانه هنگامی که با شرایط نامطلوب مواجه می‌شوند معمولاً از سبک کنارآمدن مسئله‌محور^۶ استفاده می‌کنند و این توجه می‌کند که چرا کمال‌گرایی سازگارانه با بازده‌های مثبت (ساه، جنیکا و رایس، ۲۰۱۷) و به صورت منفی به بازده‌های منفی مرتبط است (وانستون و هیکس، ۲۰۱۹، وانگ و لی، ۲۰۱۷، هیل، هال و آلبتون، ۲۰۱۰). در سوی دیگر، نهایی‌خواهی سازش‌ناایافته اغلب تلاش زیادی برای اجتناب از متوسط بودن و شکست دارند و گرایش به سبک کنارآمدن هیجان‌محور^۷ دارند و این نشان می‌دهد که چرا نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته رابطه مثبت با انواع بازده‌های منفی دارد (بریو، ۲۰۰۵).

بر اساس مدل دوگانه، نهایی‌گرایی خواهی ابتدا روی خود ارزیابی‌های شخصی تأثیر می‌گذارد. حرمت خود^۸ به‌عنوان بخش مهمی از نظام خودپنداره ممکن است که به واسطه نهایی‌گرایی خواهی تحت تأثیر قرار گیرد. برای مثال بشارت (۲۰۰۹) نشان داد که کمال‌گرایی سازگارانه به‌طور مثبت با حرمت خود رابطه دارد، در حالی که کمال‌گرایی سازش‌ناایافته به‌طور منفی با حرمت خود رابطه دارد. همچنین پژوهش‌ها نشان دادند که نهایی‌گرایی خواهی سازگارانه با سطوح بالاتر حرمت خود و میزان کمتر افسردگی نسبت به کمال‌گرایی سازش‌ناایافته در ارتباط است (الیون، وانگ، اسلانی و فرنج، ۲۰۱۲). علاوه بر این، برخی تحقیقات نشان داده است که حرمت خود با ابعاد سه‌گانه فرسودگی به ویژه بی‌علاقگی هیجانی رابطه منفی داشته است. افرادی که حرمت خود پایینی دارند به توانایی‌های خودشان شک دارند، نسبت به شکست حساس‌اند، مستعد برای تجربه عقب‌نشینی هستند و سرانجام ممکن است که فرسودگی

5. Maladaptive perfectionism

6. problem-oriented coping

7. emotion-oriented coping

8. Self-esteem

1. burnout

2. perfectionism

3. stress

4. adaptive perfectionism

مجدد و مداوم محیط و واکنش نسبت به آن دارند که موجب کاهش ناهماهنگی‌های شناختی و بهبود تنیدگی می‌شود. بنابراین به نظر می‌رسد سازه‌ی ذهن‌آگاهی بر جنبه‌ی تنیدگی فرسودگی تحصیلی مؤثر است (حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴).

پژوهش‌ها نشان دادند که ذهن‌آگاهی بر سبک کنارآمدن نیز تأثیرگذار است (دلافونته، ماناس، فرانکو، کانجاس و سوریانو، ۲۰۱۸، کنگ، چوو و تنگ، ۲۰۱۸، احمدوند و یوسفی، ۱۳۹۶). ونستین، براون و رایان (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که افراد با ذهن‌آگاهی بالا بیشتر به ارزیابی تنیدگی پرداخته و از سبک کنارآمدن مسئله‌مدار استفاده می‌کردند. افراد داری ذهن‌آگاهی از نشانه‌های روانشناختی کمتری برخوردارند، سعی می‌کنند تا امور را به همان صورتی که هست و اتفاق می‌افتد مشاهده و توصیف کنند، از ارزیابی و قضاوت امور بپرهیزند و در فعالیت‌های روزمره خود با آگاهی و بینش مناسب برخورد می‌کنند. این افراد احتمالاً سبک‌های کنارآمدن فعال و کارآمد را برای برخورد با مسائل برمی‌گزینند. همچنین پالم و راجر (۲۰۰۹) نشان دادند که ذهن‌آگاهی با سبک کنارآمدن مسئله‌مدار رابطه مثبت و با سبک کنارآمدن هیجان‌مدار رابطه منفی دارد. به علاوه، تامپسون و والتز (۲۰۰۸) نشان دادند که ذهن‌آگاهی با خویشتن‌پذیری غیرمشروط^۲ رابطه مثبت دارد. در همین راستا محققان نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی تأثیر مثبتی بر حرمت خود دارد (پینگ، آدانوان و دیویس، ۲۰۱۳؛ به نقل از راسمان و پیدجیون، ۲۰۱۰).

ادبیات نهایی‌خواهی سرشار از توصیف‌های موردی نهایی‌خواهانی است که پذیرش بی‌قیدوشرط خود را امری مشکل می‌دانند. این افراد بسیار مشتاق جلب تأیید و گریز از عدم تأیید سایر افراد هستند و این موضوع مشغله‌ی ذهنی آنها را تشکیل می‌دهد. این ناتوانی در پذیرش بی‌قیدوشرط گاهی گسترش یافته و به ناتوانی در پذیرش سایرین منجر می‌شود (شفیع‌آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴). خویشتن‌پذیری غیرمشروط بدین معنی است که فرد کاملاً و به صورت غیرمشروط خود را بپذیرد چه درست رفتار کند یا نکند، چه سایر افراد او را تأیید کنند یا نکنند، چه دیگران او را دوست داشته باشند یا نداشته باشند. بر این اساس آلیس معتقد است که ارزیابی‌هایی که فرد از خودش می‌کند فاقد مبنای منطقی است و هرگونه ارزیابی از خود را مخدوش می‌پندارد، زیرا شرایط را برای آسیب روانی

را گسترش دهند. به علاوه این که حرمت خود می‌تواند نقش میانجی بین نهایی‌خواهی و بازده‌های مختلف رفتاری را داشته باشد (لو و همکاران، ۲۰۱۶).

مدل دوگانه نهایی‌گرایی خواهی با سبک‌های کنارآمدن رابطه دارد. سبک‌های کنارآمدن مسئله‌محور با بازده‌های مثبت و سبک‌های کارآمدن هیجان‌محور با بازده‌های منفی در ارتباط است (امیری، پورحسین، نجفی، معراجی و معصومی، ۱۳۹۷، سلطانین زاده، چابکی نژاد و فلاح، ۱۳۹۸). مطالعات متعددی که به لحاظ نظری و عملی ارتباط بین هر دو بعد نهایی‌خواهی‌گرایی با سبک کنارآمدن مسئله‌مدار و هیجان‌مدار نشان داده‌اند در ادبیات پژوهش یافت می‌شود (دانکلی، زروف و بلانکشتاین، ۲۰۰۳). همچنین تحقیقات ارتباط نزدیک میان نهایی‌خواهی‌گرایی با سبک‌های کنارآمدن و فرسودگی را نشان داده‌اند (کوکونز، چستون، دالاس و اسمارت، ۲۰۱۳). علاوه بر این، برخی مطالعات پیشنهاد کرده‌اند که سبک کنارآمدن می‌تواند میانجی رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی با فرسودگی باشد. برای مثال هیل و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که سبک کنارآمدن مسئله‌مدار و هیجان‌مدار می‌تواند میانجی رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار با فرسودگی ورزشکاران باشد و همچنین چانگ (۲۰۱۱) نشان داد که سبک کنارآمدن هیجان‌مدار رابطه‌ی نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناپافته‌انه و فرسودگی را به خوبی میانجی‌گری می‌کند. از طرفی حرمت خود نیز با سبک کنارآمدن در ارتباط است به طوری که حرمت خود بالا با سبک کنارآمدن مسئله‌مدار و حرمت خود پایین با سبک کنارآمدن هیجان‌مدار مرتبط است (ژو، آن، دینگ یان و همکاران، ۲۰۱۷).

از عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی ذهن‌آگاهی^۱ است. ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد (لی، ژو، ژانگ، گاستافسون و چن، ۲۰۱۹؛ کمپر، مک کلافرتی، ویلسون، سروینت و همکاران، ۲۰۱۹؛ لو و همکاران، ۲۰۱۹؛ پیاتکوسکا، ۲۰۱۴). فلوتن، کونتز و کریستوفر (۲۰۱۳) اظهار کردند که ذهن‌آگاهی به شکل رگه و حالت است. حالت ذهن‌آگاهی، توصیف رفتار در یک موقعیت خاص است، این در حالی است که رگه‌ی آن به معنای تمایل به فکر و رفتار آگاهانه است. افرادی که دارای رگه‌ی ذهن‌آگاهی هستند گشودگی به تجربه، تمایل به کشاکش با مقوله‌ی سخت، ارزیابی

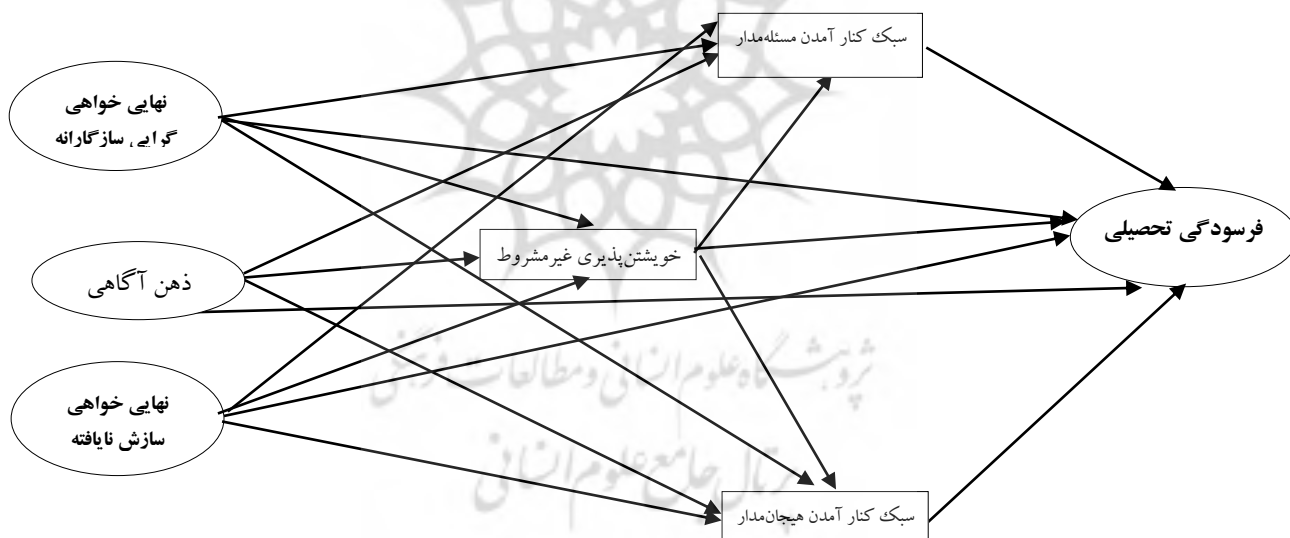
2. unconditional self-acceptance

1. mindfulness

تلاش نهایی خواهانه در ایجاد خستگی و فرسودگی و عدم خویشتن پذیری مشروط نقش اساسی دارد و از طرف دیگر خویشتن پذیری غیر مشروط و عملکردگرا می تواند با بسیاری از تظاهرات رفتاری و تغییراتی در ارتباط باشد که فرسودگی در افراد منجر می شوند (شفیع آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴).

مدل مفهومی ارائه شده در پژوهش حاضر، بر اساس نیاز جامعه، مدل های علی ارائه شده در پژوهش های گذشته که در بالا بحث شد و نتایج پژوهش های موجود و چارچوب های نظری در باره ی سازه های نهایی گرایي خواهی، ذهن آگاهی، سبک های کنار آمدن، خویشتن پذیری غیر مشروط و فرسودگی تحصیلی، در پژوهش حاضر مدل رابطه نهایی گرایي خواهی، ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی با میانجی گری خویشتن پذیری غیر مشروط، سبک های کنار آمدن در دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران مورد بررسی قرار خواهد گرفت. نمودار ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نمایش می دهد.

فراهم می کند و این ارزیابی ها با مواردی مثل اضطراب و افسردگی رابطه ی مثبت دارند (جمبرلین و هاگا، ۲۰۰۱). همچنین آنها نشان داده اند که خویشتن پذیری غیر مشروط با بسیاری از آسیب های روانشناختی دیگر مثل خودشیفتگی و خود فریبی ارتباط منفی دارد و با شادکامی، رضایت از زندگی و سلامت روانی رابطه ی مثبت دارد. پژوهش ها نشان داده اند که بین نهایی خواهی گرایي و خویشتن پذیری غیر مشروط رابطه منفی وجود دارد (هال، هیل، آلتون و کوزاب، ۲۰۰۹، هیل و همکاران، ۲۰۰۸). آلیس به فرا رقابتی بودن کلی نهایی خواهان اشاره دارد و معتقد است که این ویژگی ها نشان دهنده ی یک سبک شخصیتی هستند که بیش از حد بر نتایج ارزیابانه متمرکز می شوند و به این ترتیب از وجود رابطه ی بین نهایی خواهی گرایي و حسب تنزل یافته خویشتن پذیری غیر مشروط حکایت می کنند. در چارچوب رفتاردرمان گری هیجانی - عقلانی، آلیس (۱۹۹۶) پیشنهاد می کند که خویشتن پذیری غیر مشروط می تواند به عنوان یک آلترناتیو برای حرمت خود عمل می کند. همان طور که قبلاً گفته شد



نمودار ۱. مدل پیشنهادی بررسی رابطه ی نهایی گرایي خواهی، ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی گری خویشتن پذیری غیر مشروط و سبک های کنار آمدن

فرضیه های پژوهش

فرضیه های پژوهش در ذیل ذکر شده است:

کنار آمدن هیجان مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. فرضیه سوم: نهایی خواهی گرایي سازگارانه، سازش نایافته بر فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیر مشروط و سبک های کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور اثر غیر مستقیم دارد. فرضیه چهارم: ذهن آگاهی بر خویشتن پذیری غیر مشروط، سبک کنار آمدن مسئله مدار، سبک کنار آمدن هیجان مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

فرضیه اول: مدل مفروض رابطه نهایی خواهی گرایي و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیر مشروط و سبک کنار آمدن دانش آموزان پسر برانده داده هاست. فرضیه دوم: نهایی خواهی گرایي سازگارانه و سازش نایافته بر خویشتن پذیری غیر مشروط، سبک کنار آمدن مسئله مدار، سبک

مقیاس دارای ۳۵ ماده هست. ماده‌های این مقیاس توسط یک لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. مقیاس F-MPS دارای شش خرده مقیاس به شرح ذیل است: نگرانی افراطی درباره اشتباهات، درک شخصی از انتقادات والدین، درک شخص از انتظارات والدین، تمایل به شک و تردید، از جمع این چهار مقیاس نهایی خواهی گرای سازی سازش نیافته دست می‌آید؛ و از جمع دو خرده مقیاس گرایش به نظم و سازمان یافته بودن و معیارهای عملکرد شخصی نهایی خواهی گرای سازی سازش نیافته دست می‌آید. نمره نهایی خواهی گرای کل از مجموع پنج خرده مقیاس به استثنای خرده مقیاس نظم به دست می‌آید. F-MPS دارای همبستگی بالایی با سایر مقیاس‌های نهایی خواهی گرای به ویژه مقیاس نهایی خواهی گرای برنز (۱۹۸۰) دارد. اعتبار این مقیاس در مطالعه فراست و همکاران (۱۹۹۰) برای نهایی خواهی گرای کل ۰/۹۰ و قابلیت اعتماد خرده مقیاس‌های آن از ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای نهایی خواهی گرای کل ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس‌های (نگرانی افراطی درباره اشتباهات، درک شخص از انتقادات والدین، درک شخص از انتظارات والدین، تمایل به شک و تردید، تمایل به نظم و سازمان یافته بودن و معیارهای عملکرد شخصی) آن به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۶۱، ۰/۶۰، ۰/۸۰ و ۰/۶۲ به دست آمد.

پرسشنامه خویش‌پذیری غیر مشروط (USAQ): پرسشنامه خویش‌پذیری غیر مشروط را چمبرلین و هاگا (۲۰۰۱) با اقتباس از نظریه (رفتار درمان‌گری عقلانی - هیجانی) تهیه کرده‌اند که دارای ۲۰ سؤال است. پاسخ به سؤالات در یک مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۷) تنظیم شده است. هر یک از ماده‌های پرسشنامه باوری را می‌سنجد که یک فرد به صورت کامل و بی‌قید و شرط خودش را، صرف نظر از دست‌آوردها، رفتار، تاییدات و احترامات و دریافت عشق و محبت از دیگران می‌پذیرد. موارد (۱، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۹) درجات پایین خویش‌پذیری غیر مشروط را می‌سنجد و باید معکوس شود و ۹ ماده باقی‌مانده خویش‌پذیری غیر مشروط بالا را نشان می‌دهد. اعتبار این پرسشنامه را چمبرلین و هاگا (۲۰۰۱) به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آورده‌اند. درستی

فرضیه پنجم: ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی از طریق خویش‌پذیری غیر مشروط و سبک‌های کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور اثر غیر مستقیم دارد.

فرضیه ششم: خویش‌پذیری غیر مشروط بر سبک کنار آمدن مسئله مدار، سبک کنار آمدن هیجان مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

فرضیه هفتم: سبک کنار آمدن مسئله مدار و هیجان مدار بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

روش

روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. در پژوهش حاضر به منظور تحلیل داده‌ها و پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به توصیه صاحب‌نظران حوزه SEM و تعداد پارامترها در مدل پژوهش حاضر (تعداد متغیرهای مشاهده شده، مسیرها، خطای درون‌زاد، خطای برون‌زاد و کوواریانس) که در مجموع شامل ۴۹ پارامتر است، به ازای هر پارامتر بین ۵ تا ۳۵ برابر آن آزمودنی انتخاب خواهد شد. در این مطالعه به ازای هر پارامتر ۱۰ برابر، آزمودنی انتخاب می‌شود؛ در نتیجه حجم نمونه آماری شامل ۵۱۰ نفر دانش‌آموز برآورد شد. از این تعداد نمونه ۱۵ پرسشنامه مخدوش و داده پرت را تشکیل دادند که در نهایت از تحلیل نهایی حذف و تحلیل با ۴۹۵ نمونه صورت گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادله ساختاری^۱ استفاده شد. برای این منظور ابتدا مدل اندازه‌گیری پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و پس از تأیید آن، مدل ساختاری پژوهش بررسی شد. دو نرم‌افزار SPSS-24^۲ برای تحلیل‌های توصیفی و AMOS-22^۳ نیز به منظور تدوین مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری و تحلیل‌های استنباطی مورد استفاده قرار گرفتند.

ابزار

مقیاس نهایی خواهی گرای چندبعدی فراست: مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست که به اختصار (F-MPS) خوانده می‌شود توسط فراست و همکارانش در سال ۱۹۹۰ ساخته شد. این

3. Analysis of Moment Structures (AMOS)

1. Structural equation modeling (SEM)

2. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

این پرسشنامه سه سبک کنار آمدن مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی را در افراد بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌کند. طاهری، قشقای و هنرپروران (۱۳۹۱) اعتبار پرسشنامه سبک‌های مقابل با تندیگی در ایران برای سبک کنار آمدن مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ به دست آورده‌اند. درستی آزمایی مقیاس فوق در ایران توسط قریشی (۱۳۸۰) با استفاده از محاسبه‌ی همبستگی بین سبک‌های کنار آمدن و انواع هویت به دست آمده است. در این پژوهش و نشان داده است که بین سبک‌های کنار آمدن مسئله مدار و هویت مغشوش همبستگی (۰/۲۲) دارد و بین سبک کنار آمدن هیجان مدار و هویت مغشوش همبستگی (۰/۳۴) وجود دارد. در پژوهش حاضر قابلیت اعتماد این دو خرده مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه ذهن آگاهی کتناکی: پرسشنامه مهارت‌های ذهن آگاهی کتناکی توسط بثر، اسمیت و آلن (۲۰۰۴) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۳۹ گویه است و شامل چهار زیرمقیاس مشاهده‌گری (۱۲ ماده)، توصیف بدون برچسب (۹ ماده)، عملکرد همراه با آگاهی (۱۰ ماده) و پذیرش بدون قضاوت (۹ ماده) است. سؤالات پرسشنامه بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) درجه بندی شده است. اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ برآورد شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مشاهده‌گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت ۰/۹۱، ۰/۸۴، ۰/۸۳ و ۰/۸۷ گزارش شده است. درستی آزمایی بازآزمایی آنها به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۲، ۰/۶۱ و ۰/۷۱ به دست آمد.

یافته‌ها

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، ماتریس همبستگی می‌باشد، بنابراین، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۱ ارائه شده است.

آزمایی بازآزمایی این پرسشنامه را استینر (۲۰۰۷) در یک دوره ۲ هفته‌ای معادل $r = 0.70$ به دست آورد. همچنین استینر درستی آزمایی (سازه) هر دو خرده مقیاس را سنجید و ضریب همبستگی ۰/۴۳ را به دست آورد که نشان می‌دهد در عین این که این دو خرده مقیاس به هم مرتبط هستند اما مجزا هستند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه خویشتن‌پذیری غیر مشروط ۰/۶۰ به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلش: این پرسشنامه توسط شافولی و همکاران (۲۰۰۲) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی (بدینی) تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است. این پرسشنامه دارای ۱۵ ماده است که با مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه درجه‌بندی شده است. خرده مقیاس خستگی تحصیلی از ۵ گویه ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، خرده مقیاس بی‌علاقگی تحصیلی شامل ۴ گویه ۲، ۵، ۱۱ و ۱۴ و خرده مقیاس ناکارآمدی تحصیلی شامل ۶ گویه ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ است.

اعتبار این پرسشنامه را سازندگان آن (شافولی و همکاران، ۲۰۰۲) به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای خستگی هیجانی، بدینی و ناکارآمدی گزارش کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. عزیزی (۱۳۸۹) قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۷، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲، برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۶۶ و برای کل پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی ۰/۸۵ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۰ و برای کل پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه کنار آمدن با موقعیت‌های فشارآور: به منظور سنجش سبک‌های کنار آمدن از پرسشنامه مقابل با موقعیت‌های تنش‌گر که به وسیله اندلر و پارکر (۱۹۹۰) تهیه شده و اولین بار توسط اکبر زاده (۱۳۷۶) ترجمه شده است استفاده خواهد شد. این پرسشنامه ۴۸ ماده دارد که هر ۱۶ ماده یک خرده مقیاس را می‌سنجد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرها در پژوهش حاضر

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱. ذهن آگاهی - مشاهده‌گری	-															
۲. ذهن آگاهی - توصیف‌گری	۰/۶۱۰۰	-														
۳. ذهن آگاهی - تمرکزگری	۰/۶۲۰۰	۰/۷۶۰۰	-													
۴. ذهن آگاهی - پذیرش‌گری	۰/۶۲۰۰	۰/۷۳۰۰	۰/۷۱۰۰	-												
۵. نهایی خواهی گرای سازش ناپذیرانه - نگرانی در مورد اشتباهات	۰/۱۲۴۰۰	۰/۱۵۲۰۰	۰/۱۵۶۰۰	۰/۱۵۸۰۰	-											
۶. نهایی خواهی گرای سازش ناپذیرانه - تردید نسبت به اعمال	۰/۱۵۵۰۰	۰/۱۵۷۰۰	۰/۱۵۹۰۰	۰/۱۵۹۰۰	۰/۱۷۰۰۰	-										
۷. نهایی خواهی گرای سازش ناپذیرانه - انتظارات والدین	۰/۱۳۷۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۵۳۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۲۰۰	۰/۱۶۴۰۰	-									
۸. نهایی خواهی گرای سازش ناپذیرانه - انتقاد والدین	۰/۱۲۶۰۰	۰/۱۵۵۰۰	۰/۱۶۰۰۰	۰/۱۵۹۰۰	۰/۱۶۸۰۰	۰/۱۷۱۰۰	۰/۱۵۴۰۰	-								
۹. نهایی خواهی گرای سازگارانه - نظم	۰/۱۳۳۰۰	۰/۱۳۵۰۰	۰/۱۳۶۰۰	۰/۱۳۶۰۰	۰/۱۴۲۰۰	۰/۱۴۶۰۰	۰/۱۴۵۰۰	۰/۱۴۸۰۰	-							
۱۰. نهایی خواهی گرای سازگارانه - استاندارد فردی	۰/۱۶۲۰۰	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۵۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۵۰۰	۰/۱۶۸۰۰	۰/۱۶۷۰۰	-						
۱۱. خویشن پذیری غیر مشروط	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۹۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۸۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۵۰۰	۰/۱۶۵۰۰	-					
۱۲. سبک کنار آمدن مسئله محور	۰/۱۵۴۰۰	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۵۶۰۰	۰/۱۵۶۰۰	۰/۱۶۸۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	-				
۱۳. سبک هیجان محور	۰/۱۶۱۰۰	۰/۱۶۲۰۰	۰/۱۶۲۰۰	۰/۱۶۲۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	۰/۱۶۳۰۰	-			
۱۴. فرسودگی تحصیلی - خستگی هیجانی	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	-		
۱۵. فرسودگی تحصیلی - شک و بدبینی	۰/۱۵۹۰۰	۰/۱۶۷۰۰	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	-	
۱۶. فرسودگی تحصیلی - خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵۲۰۰	۰/۱۶۴۰۰	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۵۱۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	۰/۱۶۶۰۰	-

$p < 0/05$ * $p < 0/01$ **

آزمودن هم‌زمان انگاره‌ی روابط مفروض روش مدل‌یابی معادله ساختاری (SEM) اعمال گردید. در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی، عامل تورم واریانس (VIF) و ضریب تحمل متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

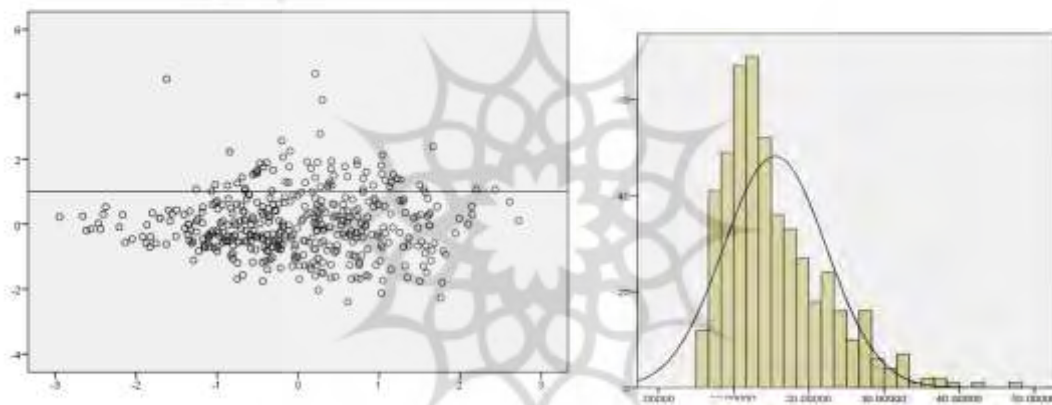
مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهند که روابط بین متغیرها به میزان زیادی منطبق با مسیرهای مورد انتظار بوده‌اند و همه‌ی روابط در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. این تحلیل‌های همبستگی تنها بینشی در ارتباط با روابط دومتغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌آوردند. جهت

جدول ۲. خلاصه شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
ذهن آگاهی	مشاهده‌گری	۳۰/۲۸	۱۱/۹۰	۰/۳۹۶	-۰/۶۵۰	۰/۳۲۸	۳/۰۴۹
	توصیف‌گری	۲۴/۰۳	۹/۰۹	۰/۲۸۵	-۰/۵۷۱	۰/۳۳۸	۲/۹۵۵
	تمرکزگری	۲۶/۶۰	۱۰/۹۱	۰/۲۴۳	۰/۹۰۷	۰/۳۱۰	۳/۲۲۵
	پذیرش‌گری	۲۲/۶۲	۹/۳۰	۰/۵۱۳	-۰/۶۸۵	۰/۳۲۶	۳/۰۶۹
نهایی خواهی گرای سازگارانه	نظم	۱۷/۰۴	۶/۷۵	۰/۱۸۷	-۰/۹۱۰	۰/۳۸۶	۲/۵۵۸
	استاندارد فردی	۱۹/۱۶	۷/۰۳	۰/۰۴۸	-۰/۷۵۱	۰/۳۸۱	۲/۶۲۷
	نگرانی در مورد اشتباهات	۲۴/۵۳	۷/۹۹	-۰/۱۲۲	-۰/۶۴۹	۰/۳۵۶	۲/۸۰۹
	شک و تردید نسبت به اعمال	۱۲/۶۱	۴/۲۸	-۰/۱۱۱	-۰/۹۰۴	۰/۳۳۲	۳/۰۰۹
نهایی خواهی گرای منفی	انتظارات والدین	۱۶/۰۱	۵/۳۰	-۰/۱۸۵	-۰/۸۵۷	۰/۴۳۲	۲/۳۱۳
	انتقاد والدین	۱۲/۲۷	۴/۶۷	-۰/۰۱۴	-۱/۱۱۰	۰/۳۵۲	۲/۸۳۷
	-	۸۱/۸۳	۳۱/۴۱	-۰/۰۴۲	-۱/۰۲۱	۰/۲۹۵	۳/۳۹۲
	-	۴۴/۳۶	۱۷/۸۶	۰/۱۲۰	-۱/۰۰۶	۰/۲۷۴	۳/۶۵۱
فرسودگی تحصیلی	-	۴۵/۸۸	۱۶/۴۶	۰/۳۵۶	-۰/۷۸۴	۰/۳۳۹	۲/۹۵۴
	خستگی عاطفی	۱۳/۷۲	۹/۰۸	-۱/۱۸۸	-۱/۰۳۷	متغیر ملاک	متغیر ملاک
	شک و بدبینی	۱۱/۱۴	۸/۰۵	۰/۱۰۴	-۱/۴۶۹	متغیر ملاک	متغیر ملاک
	خودکارآمدی تحصیلی	۱۶/۲۹	۱۰/۲۷	۰/۲۰۱	-۱/۱۳۴	متغیر ملاک	متغیر ملاک

ملاک نرمال نیست. با ترسیم نمودار باکس پلات ملاحظه شد که اطلاعات مربوط به پنج شرکت کننده ۱۷۶، ۳۵۳، ۱۴۸، ۴۴۷ و ۱۶۱ پرت‌های چندمتغیری تشکیل داده‌اند و به همین دلیل اطلاعات مربوط به آن پنج نمونه از داده‌ها حذف و تحلیل بدون در نظر گرفتن اطلاعات آنان انجام شد. با این عمل شکل توزیع به نرمال نزدیک‌تر شد. همچنین به منظور بررسی همگنی واریانس‌های خطا، نمودار پراکندگی واریانس استاندارد شده خطاها مورد ارزیابی قرار گرفت و ملاحظه شد که مفروضه همگنی واریانس در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. شکل ۲ نمودار هیستوگرام پس از حذف داده‌های پرت چند متغیری و نمودار پراکندگی واریانس استاندارد شده خطا را در داده‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن تک متغیره، مقادیر کجی و کشیدگی و به منظور ارزیابی مفروضه هم خطی چندگانه عامل تورم واریانس و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت. طبق مندرجات جدول ۲ شاخص‌های مربوط به کجی و کشیدگی هیچ کدام از متغیرها از مرز ۲- تا ۲+ تخطی نکرده‌اند، بنابراین توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش نرمال است. همچنین نتایج نشان داد که مفروضه هم خطی چندگانه نیز در پژوهش رخ نداده است. چرا که ارزش عامل تورم واریانس برای همه متغیرهای پیش‌بین پایین‌تر از ۱۰ و ارزش ضریب تحمل آنها کوچک‌تر از ۰/۱۰ بود. علاوه بر این، استفاده از روش «فاصله مهانالیس» و ترسیم منحنی باکس پلات آن نشان داد که ترکیب متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر



شکل ۲. نمودار هیستوگرام در نمایش توزیع داده‌های پرت چند متغیری پس از داده‌های پرت چند متغیری و بررسی همگنی واریانس

تحصیلی سنجیده می‌شود.

چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش به وسیله تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص مجذور کای در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($\chi^2(N=495, df=59)=167/510, p<0/01$). به این دلیل که مجذور کای به شدت تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد، شاخص‌های برازندگی دیگر از قبیل مجذور کای نرم شده^۱ ($\chi^2/df=2/939$) شاخص برازندگی تطبیقی^۲ (CFI=۰/۹۸۴)، شاخص نکویی برازش^۳ (GFI=۰/۹۵۹)، ریشه خطای میانگین مجذورات

برای تحلیل داده‌های پژوهش حاضر از روش مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد و در مدل اندازه‌گیری آن چنین فرض شد که چهار متغیر مکنون به همراه نشانگرهای آنها، مدل اندازه‌گیری را تشکیل می‌دهند. در این مدل متغیر مکنون بعد نهایی‌خواهی‌گرایی منفی به وسیله نشانگرهای نگرانی در مورد اشتباهات، تردید در مورد اعمال، انتظارات والدین و انتقاد والدین سنجیده شده است. همچنین در این تحقیق چنان فرض شده است که متغیر مکنون نهایی‌خواهی‌گرایی سازگاران با نشانگرهای نظم و استاندارد فردی، متغیر مکنون ذهن آگاهی به وسیله نشانگرهای مشاهده‌گری، توصیف‌گری، تمرکزگری و پذیرش‌گری و متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی به وسیله نشانگرهای خستگی هیجانی، شک و بدبینی و خودکارآمدی

3. Goodness of fit index

1. Normed chi Square

2. Comparative fit index

حداکثر درست نمایی (ML) استفاده شد. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل مفروض پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. (نمودار ۳) برازش داده‌ها را بر اساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۳ نشان داده شده است.

تقریباً^۱ (RMSEA=۰/۰۵۵) و شاخص تعدیل شده برازندگی^۲ (AGFI=۰/۹۳۵) بررسی و نتایج نشان داد که شاخص‌ها از برازش قابل قبول مدل با داده‌ها حمایت می‌کنند. پس از ارزیابی مدل اندازه گیری متغیرهای مکنون، جهت ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدلیابی معادله ساختاری (SEM) بر اساس نرم‌افزار ۲۴Amos با برآورد

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی برای مدل ارائه شده										
TLI	IFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	df	χ^2	
۰/۹۵۶	۰/۹۶۸	۰/۹۵۶	۰/۹۶۸	۰/۸۸۲	۰/۹۲۴	۰/۰۷۲	۳/۵۸۷	۸۷	۳۱۲/۰۲۷	مدل ساختاری
۰/۹۶۶	۰/۹۷۵	۰/۹۶۳	۰/۹۷۵	۰/۹۰۱	۰/۹۳۳	۰/۰۶۳	۲/۹۶۹	۸۹	۲۶۴/۲۱۱	مدل نهایی

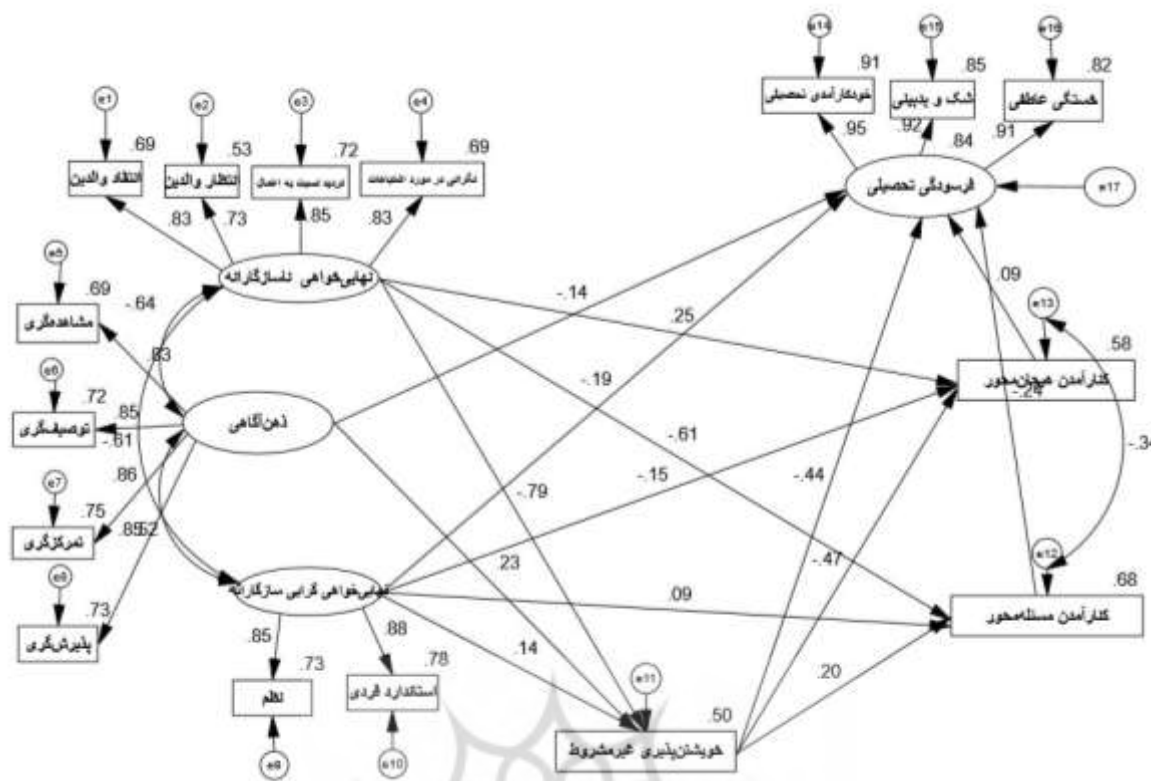
در ادامه نمودار زیر مدل اصلاح شده همراه با پارامترهای برآورد شده ارائه شده است.

با توجه به مندرجات نمودار ۳ ملاحظه می‌شود که همه مسیرهای مستقیم مربوط به فرضیه‌های دوم، چهارم، ششم و هفتم پژوهش معنی دار است. برای بررسی فرضیه‌های غیرمستقیم (سوم و پنجم پژوهش) از تحلیل بوت استرپ ماکرو (پیریچر و هیز، ۲۰۰۸) مربوط به بررسی معنی داری روابط غیرمستقیم کلی و اثرهای اختصاصی مربوط به هر یک از متغیرهای میانجی (در مدل میانجی چندگانه) استفاده شد. در جدول ۴، منظور از داده^۳ اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی و منظور از بوت^۴ میانگین برآوردهای رابطه غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین، در این جدول، سوگیری^۵ تفاضل بین داده و بوت را نشان می‌دهد و خطای معیار نیز نشان دهنده انحراف معیار برآوردهای روابط غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است (به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). جدول ۴ نتایج برآوردهای مسیرهای غیرمستقیم با چند میانجی را با استفاده از روش بوت استرپ ماکرو پیشنهادی پریچر و هیز برای فرضیه‌های غیرمستقیم نشان می‌دهد. فاصله‌های اطمینان برای مندرجات جدول ۴ حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله اطمینان مسیرهای غیرمستقیم مدل تدوین شده تأیید شد.

طبق مندرجات جدول ۳ مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی، مانند شاخص نیکویی برازش (GFI= ۰/۹۲۴)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI= ۰/۹۵۶)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI= ۰/۹۶۸)، شاخص برازندگی توکر- لویس (TLI= ۰/۹۵۶) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA= ۰/۰۷۲)، حاکی از برازش مناسب مدل پیشنهادی با داده‌ها بودند، اما بعضی از شاخص‌ها مانند نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی (۳/۵۸۷) χ^2/df ، و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI= ۰/۸۸۲) نشان دادند که مدل پیشنهادی نیاز به بهبود دارد. علاوه بر این چهار مسیر ذهن آگاهی به سبک کنارآمدن مسئله محور، هیجان محور، فرسودگی تحصیلی و نهایی خواهی گرای منفی به فرسودگی تحصیلی غیر معنی دار بودند. بنابراین برای اصلاح مدل ابتدا سه مسیر ذهن آگاهی به سبک کنارآمدن مسئله محور، هیجان محور، و نهایی خواهی گرای منفی به فرسودگی تحصیلی از مدل حذف شد و با این اصلاحات مسیر غیر معنی دار ذهن آگاهی به فرسودگی معنی دار شد. سپس برای بهبود بیشتر مدل خطاهای دو متغیر سبک کنارآمدن مسئله محور و هیجان محور به هم وصل گردید. نتایج مدل اصلاح شده نشان داد که شاخص مجذور کای نرم شده به مقدار (۲/۹۶۹) χ^2/df و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA= ۰/۰۶۳) کاهش یافتند و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI= ۰/۹۷۵)، شاخص نیکویی برازش (AGFI= ۰/۹۰۱)، و شاخص تعدیل شده برازندگی (GFI= ۰/۹۳۳) افزایش یافتند که نشان از برازش قابل قبول مدل با داده‌ها دارند.

4. boot
5. bias

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Adjusted Goodness of fit index
3. data



جدول ۴. نتایج بوت استراپ میانجی گری چندگانه متغیرهای پژوهش حاضر در مدل پیشنهادی

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطای معیار	حد پایین	حد بالا
۱. رابطه ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط و سبک کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور	-۰/۳۱۰۰	-۰/۳۰۹۷	۰/۰۰۰۲	۰/۰۲۳۳	-۰/۳۵۴۱	-۰/۲۶۲۰
الف. رابطه ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط	-۰/۱۴۵۲	-۰/۱۴۵۳	-۰/۰۰۰۲	۰/۰۲۱۶	-۰/۱۸۹۰	-۰/۱۰۳۷
ب. رابطه ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن مسئله محور	-۰/۱۲۳۷	-۰/۱۲۳۸	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۹۰	۰/۱۶۳۹	۰/۰۸۹۱
ج. رابطه ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از سبک کنار آمدن هیجان محور	-۰/۰۴۱۱	-۰/۰۴۰۶	۰/۰۰۰۵	۰/۰۱۶۱	-۰/۰۷۳۵	-۰/۰۱۰۵
۲. رابطه نهایی خواهی گرای منفی با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط و سبک کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور	۰/۷۵۸۷	۰/۷۵۶۲	-۰/۰۰۲۵	۰/۰۴۲۱	۰/۶۷۵۶	۰/۸۴۲۰
الف. رابطه نهایی خواهی گرای منفی با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط	۰/۱۸۶۱	۰/۱۸۱۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵۰۷	۰/۲۷۹۴	۰/۴۷۴۰
ب. رابطه نهایی خواهی گرای منفی با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن مسئله محور	۰/۳۷۲۵	۰/۳۷۲۵	۰/۰۰۰۳	۰/۰۴۵۲	۰/۱۹۹۹	۰/۳۷۹۲
ج. رابطه نهایی خواهی گرای منفی با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن هیجان محور	۰/۰۹۹۵	۰/۰۹۷۲	-۰/۰۰۲۳	۰/۰۴۱۰	۰/۰۱۸۹	۰/۱۷۹۶
۳. رابطه نهایی خواهی گرای سازگارانه با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط و سبک کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور	-۰/۸۴۵۸	-۰/۸۴۶۷	-۰/۰۰۰۹	۰/۰۶۸۲	-۰/۹۷۴۶	-۰/۷۰۴۹
الف. رابطه نهایی خواهی گرای سازگارانه با فرسودگی تحصیلی از طریق خویشتن پذیری غیرمشروط	-۰/۴۱۱۶	-۰/۴۱۱۷	۰/۰۰۰۰	۰/۰۵۹۴	-۰/۵۲۹۱	-۰/۲۹۸۳
ب. رابطه نهایی خواهی گرای سازگارانه با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن مسئله محور	-۰/۳۳۸۰	-۰/۳۳۸۶	-۰/۰۰۰۶	۰/۰۵۱۳	-۰/۴۴۹۲	-۰/۲۴۷۹
ج. رابطه نهایی خواهی گرای سازگارانه با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن هیجان محور	-۰/۰۹۶۲	-۰/۰۹۶۵	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۴۸۴	-۰/۱۹۸۷	-۰/۰۰۷۵

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: مدل مفروض رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی و ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویشتن‌پذیری غیرمشروط و سبک کنارآمدن دانش‌آموزان پسر برآزنده داده‌هاست.

هدف پژوهش حاضر ارائه یک مدل ساختاری برای بررسی نقش هم‌زمان نهایی‌خواهی‌گرایی و ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه به وساطت خویشتن‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن بود. در این راستا، نتایج، الگوی خاصی از روابط بین متغیرها را ارائه نمودند که از مفروضه‌های اساسی پژوهش حمایت می‌کنند که در این بخش سعی شده که این یافته‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته و تبیین گردند. در مدل پیشنهادی، نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه، سازش‌ناایافته‌ها و ذهن‌آگاهی به عنوان متغیر برون‌زا، متغیرهای خوشتن‌پذیری غیرمشروط، سبک کنارآمدن هیجان‌محور و سبک کنارآمدن مسئله‌محور به عنوان متغیر میانجی و فرسودگی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. در این مطالعه، برازش مدل پیشنهادی قابل قبول نبود و برخی مسیرها معنی‌دار نشدند. به منظور برازش بهتر، مدل اصلاح شده مورد بررسی قرار گرفت. در مدل اصلاح شده تمامی مسیرها معنی‌دار بودند و شاخص‌های مدل اصلاح شده حکایت از برازش مناسب را داشتند. این نشان‌دهنده مناسب بودن مدل پژوهشی فرض شده است.

فرضیه دوم: نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه و سازش‌ناایافته بر خویشتن‌پذیری غیرمشروط، سبک کنارآمدن مسئله‌مدار، سبک کنارآمدن هیجان‌مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار نیست. این یافته با پژوهش‌های ناطق پور و صلیبی (۱۳۸۹)، دشت‌بزرگی (۱۳۹۵) و کریمی و همکاران (۲۰۱۴) همخوان است. از طرفی نتایج نشان داد که رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار است. این یافته با پژوهش‌های صیف و همکاران (۱۳۹۶)، عطادخت (۱۳۹۵)، لو و همکاران (۲۰۱۹)، گرات و همکاران (۲۰۱۸) همخوان است.

در تبیین نتیجه‌ی این فرضیه که رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار نیست می‌توان گفت که عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی پیچیده است، از این‌رو

فرسودگی فرد تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد و همچنین از آنجا که آزمودنی‌ها در این پژوهش دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر تهران بودند، ممکن است که از فرسودگی کمتری رنج ببرند. نهایی‌گرایی‌خواهی بالا در دانش‌آموزان مدرسه‌ای که فرسودگی تحصیلی ندارند نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان ممکن است نهایی‌گرایی‌خواهی نرمال داشته باشند و این مانعی برای پیشرفت تحصیلی به حساب نیاید و بر مشکلات و فشارهای تحصیلی غلبه کنند و این امر موجب عدم فرسودگی تحصیلی در آنان شود. با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت افزایش حمایت اجتماعی از طرف خانواده، مسئولان مدرسه و همچنین افزایش نهایی‌گرایی‌خواهی نرمال می‌تواند از فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند (کریمی و همکاران، ۲۰۱۴).

از طرفی در تحقیقات مختلف نشان داده شده که نهایی‌گرایی‌خواهی به تنهایی و مستقیم نمی‌تواند باعث پیدایش و تداوم فرسودگی در دانش‌آموزان شود. ممکن است به این دلیل این فرضیه معنی‌دار نشده باشد. بر اساس مدل دو گانه اسلید و اونز (۱۹۸۸)، نهایی‌گرایی‌خواهی ابتدا روی خودارزیابی‌های شخصی تأثیر می‌گذارد. از جمله عواملی که می‌تواند بر رابطه این دو متغیر تأثیر بگذارد و بیشتر در بیان مسئله بدان اشاره شد می‌توان سبک کنارآمدن با تنیدگی و خویشتن‌پذیری غیرمشروط را نام برد.

در تبیین نتیجه‌ی این فرضیه که نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار است می‌توان گفت که نهایی‌خواهی‌گرایی بهنجار که سالم، سازش‌یافته یا مثبت است، جنبه‌های از نهایی‌خواهی‌گرایی را در برمی‌گیرد که با تلاش‌های نهایی‌خواهانه مانند داشتن معیارهای شخصی بالا، وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش برای عالی بودن، در ارتباط هستند. علاوه بر این، نهایی‌خواهی سازگار از تلاش‌های دشوار لذت می‌برند، به گونه‌ای انعطاف‌پذیر برای موفقیت تحصیلی مبارزه می‌کنند، محدودیت‌های شخصی و موقعیتی را می‌پذیرند و هدف‌های چالش‌انگیز و در عین حال منطقی برای خود تعیین می‌کنند. نهایی‌خواهی‌گرایی مثبت در عین حال که دانشجو را به وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش‌های کمال‌گرایانه وادار می‌سازد، به دلیل ویژگی‌های بهنجار و سازش‌یافته‌اش، دغدغه و نگرانی‌های عدم تحقق معیارهای بالا را کاهش می‌دهد. بنابراین، در شرایط عاری از اضطراب و نگرانی، دانشجو بهتر می‌تواند از توانمندی‌های خویش برای رسیدن به اهداف

خود استفاده کند (هریس، پیر و ماک، ۲۰۰۸).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه نهایی خواهی گرای سازگاران با سبک کنار آمدن مسئله محور مثبت و معنی دار، و با سبک کنار آمدن هیجان محور منفی و معنی دار است. همچنین نتایج نشان داد که رابطه نهایی خواهی گرای سازش نایافته با سبک کنار آمدن هیجان محور مثبت و معنی دار و با سبک کنار آمدن مسئله محور منفی معنی دار است. این یافته با پژوهش های شفیع آبادی و نیکنام (۱۳۹۴)، شریفی باستان و کاویانی (۱۳۹۴)، دشت بزرگی (۱۳۹۵)، موسوی و همکاران (۱۳۹۳)، چانگ (۲۰۱۲)، لو و همکاران (۲۰۱۶)، پارک و همکاران (۲۰۱۲) همخوان است.

در تبیین این یافته می توان گفت نهایی خواهانی که بر استانداردهای شخصی تمرکز می کنند، به تلاش برای جامه عمل پوشیدن به این استانداردها و هدف های بالا مبادرت می ورزند و این کمک می کند که از راهبردهای کنار آمدن مؤثر تر مثل کنار آمدن مسئله محور استفاده کنند (دان کلی، بلانکشتاین، زاروف، لسی و هو، ۲۰۰۶، دان کلی و کپارس، ۲۰۰۸). از طرفی می توان گفت که نهایی خواهی گرای سازگاران در حالی که شخص را به وضع استانداردهای دقیق برای عملکرد و تلاش های نهایی خواهانه وادار می سازد (سادات و اسلنی، ۲۰۰۱)، به دلیل ویژگی های بهنجار و سازش یافته ای که دارد، نگرانی ها و دغدغه عدم تحقق استانداردهای بالا را کاهش می دهد. در شرایطی که سطح اضطراب پایین است، فرد بهتر می تواند از توانمندی ها خود برای به کارگیری راهبردهای کنار آمدن مؤثر استفاده کند. این شیوه تأثیر گذاری را نمی توان بر حسب پویایی های انگیزشی مثبت نهایی خواهی گرای سازگاران و تعامل آرمان گرای - واقعیت سنجی تبیین کرد. نهایی خواهی گرای سازگاران از یک سو نیروهای انگیزشی لازم برای حل مسئله (کنار آمدن مسئله محور) و کوشش غیرمستقیم برای تغییر معنی و ارزش مسئله را تأمین می کند، و از سوی دیگر در تعامل سازش یافته و انطباقی با واقعیت ها، به تنظیم فاصله آرمان و واقعیت، فرد را از گرفتار شدن در دایره آشفته ساز و آسیب زای ناهمسازی های شناختی و عاطفی مانند اختلال در پردازش اطلاعات، خودسرزنش گری، خودانتقاد گری، احساس کهنتری و درماندگی باز می دارد (استوبر و همکاران، ۲۰۰۷). بر پایه این مکانیسم ها، نهایی خواهی گرای سازگاران هم به فعال سازی و پویایی فرد در کنار آمدن کمک می کند و هم به سازش یافتگی راهبردهای کنار آمدن که فرد به کار می برد. در

نتیجه احتمال به کار بستن راهبردهای کنار آمدن مسئله محور افزایش پیدا می کند. همچنین نهایی خواهی های سازگار و بهنجار از کوشش های دشوار و طاقت فرسای خود لذت می برند و احساس رضایت می کنند (بشارت، نادعلی، زبردست و صالحی، ۱۳۸۷). امکان تجربه رضایت و خشنودی از عملکرد، به عنوان یکی از ویژگی های نهایی گرای خواهی سازگاران، به نوبه خود زمینه را برای افزایش احتمال استفاده از راهبردهای کنار آمدن مسئله محور هموار می سازد. نهایی گرای خواهی مثبت سازه ای ایجابی، تأییدی و روی آوری است. چنین سازه ای بر مثبت نگری و توجه به موفقیت ها بنا شده است و فرد را برای نیل به هدف ها و پیامدهای مثبت مجهز می سازد. این فرآیند اثر گذاری نهایی گرای خواهی مثبت، به جای تحمیل اضطراب و نگرانی در مورد عدم تحقق هدف ها و استانداردهای دست نیافتنی، مثبت نگری و امیدواری نسبت به تحقق هدف ها و آرمان های تحقق پذیر را در شخص فعال می سازد. در پرتو این فرآیند، احتمال استفاده بیشتر از راهبردهای کنار آمدن مؤثر مثل سبک کنار آمدن مسئله محور افزایش می یابد.

در تبیین این یافته بین نهایی خواهی گرای سازش نایافته و سبک کنار آمدن هیجان مدار رابطه مثبت وجود دارد، می توان گفت که نهایی خواهی گرای سازش نایافته برخلاف نهایی خواهی گرای سازگاران و به رغم کوشش های جدی و طاقت فرسا، به خاطر ویژگی های نابهنجار و سازش نایافته اش، نگرانی های فرد از عدم تحقق استانداردهای نهایی خواهانه را کماکان افزایش می دهد (استامف و پارکر، ۲۰۰۰، سادات و اسلنی، ۲۰۰۱). محصول و نتیجه این شرایط نگران کننده، نوعی درماندگی و ناتوانی در استفاده از راهبردهای کنار آمدن مؤثر است. پویایی های انگیزشی منفی نهایی گرای خواهی منفی و تعارض آرمان گرای - واقعیت سنجی را می توان به عنوان دو مکانیزم مؤثر نهایی گرای خواهی منفی بر راهبردهای کنار آمدن ناموثر مثل راهبرد کنار آمدن هیجان محور دانست. با آن که نهایی خواهی گرای سازش نایافته، نیروهای انگیزشی منفی برای کنار آمدن را مهیا می کند، اما به دلیل ماهیت ناسازش یافته این نوع از نهایی گرای خواهی، منفی هستند و فقط می توانند احتمال استفاده از راهبردهای کنار آمدن ناموثر مثل کنار آمدن هیجان محور را افزایش دهند. از سوی دیگر پیامدهای نهایی خواهی گرای سازش نایافته در قالب ناهمسازی های شناختی و تعارض های عاطفی مانند اختلال در پردازش اطلاعات، خود

طرفی، در تبیین این یافته می‌توان گفت نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها از طریق تشدید معیارهای آرمانی انعطاف‌ناپذیر و تقویت انتظارات غیرواقع‌بینانه، فرد را همواره با شکست و ناکامی در تحقق معیارها و رسیدن به اهدافش مواجه می‌کند (استور و ایزنک، ۲۰۰۸). یکی دیگر از ویژگی‌های نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها اهمیت افراطی به تأیید و پذیرش دیگران است و از رو فرد مدام نگران چگونگی قضاوت دیگران و از دست دادن پذیرش آنهاست. از این رو فرد محیط را غیر حمایت‌کننده ارزیابی می‌کند، از سوی دیگر اهمیت تأیید و پذیرش دیگران کلید انگیزشی برای ایجاد خویش‌پنداری غیر مشروط است.

فرضیه سوم: نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه، سازش‌ناایافته‌ها بر فرسودگی تحصیلی از طریق خویش‌پنداری غیر مشروط و سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور اثر غیر مستقیم دارد.

همان‌طور که تا بدین جای بحث از نظر گذشت رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها با فرسودگی تحصیلی غیر معنی‌دار بود. یکی از اهداف پژوهش حاضر بررسی رابطه غیر مستقیم دو بعد نهایی‌گرایی‌خواهی با فرسودگی از طریق میانجی‌های احتمالی بود. میانجی‌هایی که در پژوهش مورد بررسی قرار گرفت خویش‌پنداری غیر مشروط و سبک‌های کنار آمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه کلی نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه و سازش‌ناایافته‌ها با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنار آمدن مسئله‌محور و سبک کنار آمدن هیجان‌محور معنی‌دار است. پژوهش‌ها نیز نشان داد که رابطه مستقیم نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها و سازگارانه به خویش‌پنداری غیر مشروط و سبک‌های کنار آمدن معنی‌دار است (لو و همکاران، ۲۰۱۶) و رابطه مستقیم خویش‌پنداری غیر مشروط و سبک‌های کنار آمدن به فرسودگی تحصیلی نیز معنی‌دار است (هال و همکاران، ۲۰۱۶). در تبیین این یافته می‌توان گفت خویش‌پنداری غیر مشروط به عنوان پذیرش سازگارانه فرد در قبال خود، صرف نظر از دریافت تأیید، احترام و محبت دیگران تعریف می‌شود (لاند، ۲۰۰۴). در نقطه مقابل خویش‌پنداری مشروط به عنوان هسته اصلی سبب‌شناسی و تداوم گرایش‌های نهایی‌خواهانه سازش‌ناایافته (گرین‌اسپون، ۲۰۰۰) و مسئول نتایج مخرب آن (کمپل و دی‌پاولو، ۲۰۰۲) شناخته می‌شود. در واقع زمانی که احساس خویش‌پنداری مشروط به پیشرفت باشد، پیگیری استانداردهای شخصی نهایی‌خواهانه منجر به ایجاد تیندگی

سرزنش‌گری، خود انتقادگری، احساس کهنتری و درماندگی، به تعارض میان آرمان‌گرایی - واقعیت‌سنجی منتهی می‌شود. افزایش فاصله آرمان - واقعیت، آشفتگی و آسیب‌پذیری فرد را افزایش می‌دهد و این وضعیت نیز به نوبه خود، باعث افزایش احتمال به‌کارگیری راهبردهای کنار آمدن نامؤثر از قبیل کنار آمدن هیجان‌محور می‌شود.

از طرفی نهایی‌خواهان سازش‌ناایافته نمی‌توانند از تلاش‌های دشوار و طاقت‌فرسای خود لذت ببرند و احساس رضایت کنند (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷). این نارضایتی که بر حسب یافته‌های پژوهشی، نهایی‌خواهی‌گرایی منفی را با افسردگی، اضطراب و حرمت خود پایین و شاخص‌های ناسازش‌یافتگی و عواطف منفی (فلت و همکاران، ۲۰۰۷) مرتبط می‌کند، احتمال استفاده از راهبردهای کنار آمدن نامؤثر را افزایش می‌دهند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه و خویش‌پنداری غیر مشروط رابطه مثبت معنی‌دار است و بین نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها و خویش‌پنداری غیر مشروط رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های شفیع‌آبادی و نیکنام (۱۳۹۴)، هال و همکاران (۲۰۰۹)، فلت و همکاران (۲۰۰۳) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه به فرد این امکان را می‌دهد که با واقع‌بینی نقاط قوت و ضعف خود را ببیند و با تقویت احساس شایستگی، درک، روشن‌اندازی توانمندی خود و اطمینان از آن، زمینه را برای ایجاد خویش‌پنداری غیر مشروط فراهم می‌کند. در نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه فرد محیط را حمایت‌کننده خود تلقی نموده و نگران از دست دادن تأیید و پذیرش دیگران نیست که در این صورت کمتر شاهد خویش‌پنداری پذیرش‌محور خواهیم بود. از طرفی نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه با شاخص‌های سلامت‌روانی در دو گستره فقدان نشانه‌های بیماری (مورتر و مک‌کی، ۲۰۰۹) و وجود نشانه‌های سلامت (خودکارآمدی، پنداری و خودشکوفایی) در ارتباط قرار می‌گیرد (استور و ایزنک، ۲۰۰۸). تأمین و تدارک شاخص‌های سلامت‌روانی تحت تأثیر نهایی‌گرایی‌خواهی مثبت در گستره فوق‌الذکر، به صورت مضاعف و موقعیت فرد را برای تقویت خویش‌پنداری غیر مشروط ایجاد می‌کند. برعکس موارد ذکر شده درباره ارتباط نهایی‌خواهی‌گرایی سازش‌ناایافته‌ها با خویش‌پنداری غیر مشروط صدق می‌کند. از

گفت که یکی از جنبه‌های مهم خویش‌پنداری توانایی و تمایل برای نشان دادن خود واقعی به دیگران است. زندگی ذهن آگاهانه مستلزم زندگی روزمره بدون وجود نگرانی در مورد قضاوت دیگران است. شخصی که ذهن آگاهانه زندگی می‌کند "کاملاً در لحظه است" و نگران نحوه قضاوت دیگران نیست. افراد ذهن آگاه با محیط در حال تعامل هستند و به جنبه‌های جدید موقعیت‌ها توجه می‌کنند، به جای این که توجه خود را صرف جلب تأیید دیگران و یا تقویت حرمت خود شکننده کنند. از سوی دیگر، افرادی که لحظه را رها و منابع توجه خود را صرف "ایجاد یک جبهه خوب" در منظر دیگران می‌کنند، وارد یک فضای بدون ذهن آگاهی می‌شوند. آنها به نحوی رفتار می‌کنند که دیگران از آنها انتظار دارند و یا به روشی که دیگران فکر می‌کنند باید در آن موقعیت رفتار کنند، رفتار می‌کنند، از این طریق از توانایی خودشان برای در لحظه بودن فاصله می‌گیرند و به سادگی لذت می‌برند. افراد برای الف: اجتناب از انتقادات دیگران و از دست دادن حرمت خود و ب: کسب ستایش و افزایش حرمت خود از دیگران تبعیت می‌کنند (کارسون و لانجر، ۲۰۰۶).

در تبیین دیگر می‌توان گفت یکی دیگر از جنبه‌های مهم خویش‌پنداری، خودارزیابی است. هر فردی مجموعه‌ای از خاطرات و تجربیاتی را دارا است که بی‌نظیر است. ادراک فرد توسط این خاطرات و تجربیات تعیین می‌شود، بنابراین دو نفر یک وضعیت را یکسان درک نمی‌کنند. هر کدام چیز "یکسان" را متفاوت می‌بینند. با این وجود ممکن است فرد مرتکب این اشتباه شود که واقعیت عینی وجود دارد و این مفروضه باعث می‌شود که او به وجود ارزیابی عینی اعتقاد داشته باشد (کارسون و لانجر، ۲۰۰۶). با وجود شواهد در مورد ارزیابی‌های دیگران از فرد و موقعیت بر اساس تجربیات گذشته و نیازهای شخصی، باز هم افراد تمایل دارند که ارزیابی‌های دیگران را عینی تلقی کنند. بنابراین ممکن است شخصی که ذهن آگاه نیست ارزیابی دیگران از خود را به مثابه حقیقت فرض کند و مجدداً بدون ذهن شود و ارزیابی‌های خود را بر اساس این اطلاعات بی‌ذهن شکل دهد.

در طرف دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار نیست. این یافته با پژوهش‌های راستگو و همکاران (۱۳۹۵)، حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)، ژو و همکاران (۲۰۱۷) و پیتکواسکا (۲۰۱۴) ناهمخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ذهن آگاهی به تسهیل در

(دی‌بارتولو، فراست، چانگ، لاسوتا و گریلز، ۲۰۰۶) و بر اساس مدل تحلیل رفتگی اسمیت (۱۹۸۶)، قرارگیری مستمر در برابر تنیدگی در نهایت به شکل‌گیری فرسودگی منتهی می‌شود. در مقابل، خویش‌پنداری غیرمشروط با ایجاد یک سازوکار حمایتی، از پیامدهای مخرب گرایش‌های نهایی خواهانه سازش نیافته جلوگیری می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت نهایی‌خواهی‌گرایی سازگارانه، متمرکز بر معیارهای شخصی، فرد را به تلاش برای تحقق آرمان‌ها و هدف‌های ارزشمند رهنمون می‌سازد و به وی کمک می‌کند تا از راهبردهای کنارآمدن ناموثر کمتر استفاده کند. نهایی‌خواهان سازگارانه بیش از آنکه به داشتن معیارهای دست نیافتنی متمایل باشند، به معیارهای واقع‌بینانه تمایل نشان می‌دهند. آنها برای پیشرفت می‌کوشند و در مواجهه به شکست نیز رفتارهای انطباقی مانند معیارها و کوشش بیشتر نشان می‌دهند، از این روی به همان میزان از راهبردهای کنارآمدن سازش نیافته‌ها (هیجان‌محور) کمتری استفاده می‌کنند و در نتیجه فرسودگی تحصیلی کمتری دارند، به دلیل این که کنارآمدن هیجان‌محور که گاهی شامل خودفریبی و تحریف واقعیت است، از همین روی ناسالم به نظر می‌رسد.

نهایی‌خواهان سازش نیافته‌ها، از خود انتقادی بالایی رنج می‌برند و به همین سبب به دنبال فرار و یا اجتناب از شکست‌های خود بوده و به فعالیت‌های می‌پردازند که در انتها باعث ضعیف شده معیارهایشان به سستی و اهمال در انجام کارها می‌شود. این خود انتقادی انعکاس سوگیری درون‌نگرانه‌ای است که بر دستیابی به اهداف شخصی و بسیار رقابت‌طلب بودن تمرکز دارد، از این رو نهایی‌گرایی‌خواهی یکی از عوامل اصلی اثرگذار بر کارکردهای روانشناختی است، به خصوص این که در انتخاب مهارت‌های کنارآمدن از یک طرف و اثرگذاری بر آنها از طرف دیگر تأثیر دارد. به همین دلیل نهایی‌خواهی‌گرایی سازش نیافته‌ها با سبک کنارآمدن مسئله‌محور رابطه منفی و با سبک هیجان‌محور رابطه مثبت دارد.

فرضیه چهارم: ذهن آگاهی بر خویش‌پنداری غیرمشروط، سبک کنارآمدن مسئله‌مدار، سبک کنارآمدن هیجان‌مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه ذهن آگاهی با خویش‌پنداری غیرمشروط رابطه معنی‌دار وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های هال و همکاران (۲۰۰۹)، تامپسون و والتز (۲۰۰۷) و کارسون و لانجر (۲۰۰۶) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان

هیجان‌محور اثر غیرمستقیم دارد.

همان‌طور که در پاراگراف‌های بالا از نظر گذشت رابطه مستقیم ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی، سبک کنارآمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور غیرمعنی‌دار بود. یکی از اهداف پژوهش حاضر بررسی رابطه غیرمستقیم ذهن‌آگاهی با فرسودگی از طریق میانجی‌های احتمالی بود. میانجی‌هایی که در پژوهش مورد بررسی قرار گرفت خویش‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه‌ی کلی ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق سبک کنارآمدن مسئله‌محور و سبک کنارآمدن هیجان‌محور معنی‌دار است. پژوهش‌ها نیز نشان دادند که رابطه‌ی مستقیم ذهن‌آگاهی به خویش‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن معنی‌دار است (لو و همکاران، ۲۰۱۶) و رابطه‌ی مستقیم خویش‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن به فرسودگی تحصیلی نیز معنی‌دار است (هال و همکاران، ۲۰۱۶).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که مطابق مفهوم‌سازی نظری از ذهن‌آگاهی، افراد ذهن‌آگاه حالت پذیرش بدون قضاوت موقعیت را نشان می‌دهند. این وضعیت به حفظ (حرمت خود) خویش‌پذیری غیرمشروط ایمن کمک می‌کند، طوری که در مواجهه با ارزیابی‌های اجتماعی در نوسان نباشد. وضعیت پذیرنده، غیر قضاوتی و ذهن‌آگاهی در لحظه حاضر مانع چشمگیری در برابر اثرات حرمت خود (خویش‌پذیری غیرمشروط) پایین محسوب می‌شود. رویکرد غیرقضاوتی به افراد فرصت می‌دهد تا افکار و احساس‌های خود را سازمان‌دهی کنند و گرایش به افزایش احساسات و افکار منفی را کاهش دهند (عالی‌پور و زغبی‌قناد، ۱۳۹۶).

افرادی که از ذهن‌آگاهی بالایی برخوردارند از دانش و بینش مناسبی در مورد فرآیندهای شناختی و توانمندهای خود برخوردارند و همچنین راهبردهای مؤثر برخورد با وظایف و استفاده از مهارت‌ها را به کار می‌بندند. ذهن‌آگاهی موجب افزایش آگاهی فرد نسبت به خود، دیگران و موقعیت در زمان کنونی می‌شود و این افزایش آگاهی می‌تواند بیانگر این مسئله باشد که افزایش نشانه‌های سلامتی و سازش‌یافتگی به موازات این توانمندی‌ها بروز نماید. به عبارتی دیگر افزایش سطح آگاهی و هشیاری فراگیر فرد را نسبت به شرایط خود هشیار نموده تا بتواند تحت هر شرایطی در زمان کنونی حضور داشته و از موقعیت به دست آمده نهایت استفاده را داشته باشد. افراد

عملکرد شخصی و موفقیت تحصیلی منجر می‌شود (شاپیرو و همکاران، ۲۰۱۱). در محیط‌های یادگیری دانش‌آموزان به کنجکاوی، کشاکش و تعامل با موضوع‌های درسی تشویق می‌شوند، از این رو در هر لحظه دانش‌آموزان در حال یادگیری‌اند و این یادگیری هم ماهیت اجتماعی دارد، هم وابسته به زمینه است و هم با موقعیت خاصی که در آن یادگیری صورت می‌پذیرد، ارتباط تنگاتنگ دارد (حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴). بنابراین ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق افزایش ظرفیت توجه فرد و توجه آگاهانه به فرآیندهای ذهنی، پذیرش بیشتری ایجاد کرده تا دانش‌آموزان با مهارت‌های جدید، کنجکاوی، ذهن باز و آگاهی از آنچه در حال یادگیری آن هستند، یادگیری عمیق و غنی را تجربه کنند که این امر به نوبه خود موجب افزایش احساس کارآمدی و کاهش تنیدگی و اضطراب ناشی از احساس ناکارآمدی در آن‌ها شود. بنابراین فرسودگی تحصیلی کاهش می‌یابد. از سویی دیگر بروج (۲۰۱۱) معتقد است ذهن‌آگاهی از طریق آگاهی کامل فرد از خود و پذیرش خویش منجر به تفکر واضح و تدوین هدف‌های روشن می‌شود که این امر عملکرد فراشناخت را هم در برنامه‌ریزی هم در نظم‌دهی بهبود می‌بخشد و در نتیجه پیشرفت تحصیلی را به جای فرسودگی تحصیلی در پی خواهد داشت.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه ذهن‌آگاهی با سبک کنارآمدن مسئله‌دار و هیجان‌مدار معنی‌دار نیست. این یافته با پژوهش‌های علوی (۱۳۹۵)، کافی و همکاران (۲۰۱۰) همخوان است. ذهن‌آگاهی شناسایی زود هنگام افکار و احساسات مشکل‌ساز را تسهیل می‌کند که به نوبه خود استفاده از رفتارهای کنارآمدن سازگارانه و منعطف را بیشتر می‌سازد. برخی از پژوهش‌ها عنوان کرده‌اند که ممکن است که رابطه‌ی بین ذهن‌آگاهی و سبک‌های کنارآمدن به وسیله متغیرهای دیگری میانجی‌گری شود. برای مثال کافی، هراتمن و فردریکسون (۲۰۱۰) از وضوح تجربیات درونی و تنظیم هیجانی به عنوان میانجی‌گر این رابطه نام برده‌اند. نتایج آنها نشان داد که این دو متغیر رابطه ذهن‌آگاهی و سبک‌های کنارآمدن را میانجی‌گری می‌کند. شاپیرو، کارلسون، آستین و فریدمن (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که اثربخشی ذهن‌آگاهی امری قابل قبول است اما مسئله مهم مشخص کردن میانجی‌گرها و تعدیل‌گرهاست.

فرضیه: پنجم: ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی از طریق خویش‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن مسئله‌محور و

مسئله محور را می دهد.

در تبیین دیگری می توان گفت، پدرلین و اسکولر پویایی روانی و عملی را به عنوان وجه مشترک سبک کنار آمدن مسئله محور شناسایی کرده اند. پویایی، امکانات لازم برای کنار آمدن فعال با موقعیت های تنش آور را در اختیار فرد می گذارد. این وضعیت تمام توانایی های بالقوه فرد را برای کنار آمدن مثبت و حل مسئله فرا می خواند و احتمال موفقیت وی را افزایش می دهد. افرادی که از سبک کنار آمدن مسئله محور استفاده می کنند به طور مستقیم با مشکل برخورد می کنند و تمام توان خود را برای حل مسئله به کار می گیرند، این وضعیت باعث نظم و انجام فکری می شود و آشفتگی هیجانی را کاهش می دهد. پایین بودن سطح تنش هیجانی نیز باعث می شود که فرد در سایه آرامش روانی بهتر بتواند از مهارت های شناختی و پویایی برای کنار آمدن با مسئله استفاده کند.

موس و بیلینگر نیز در بررسی ماهیت فرآیندهای کنار آمدن افراد بزرگسال و نقش حرمت خود نتیجه می گیرند افرادی که در سبک کنار آمدن مسئله محور استفاده می کنند در اثر به کار گیری این راهبرها و در سایه انسجام فکری و آرامش هیجانی به دست آمده، منابع تنیدگی را بهتر شناسایی کرده و آن را قابل کنترل تر ارزیابی می کنند. شناخت منبع تنیدگی از یک سو و قابل کنترل ارزیابی کردن آن از سوی دیگر، به موفقیت بیشتر آنان منجر گردیده، این نیز به نوبه خود احساس توانمندی بیشتری به آنان می دهد (تائبی، ۱۳۸۸).

در تبیین این یافته که بین خویش پندیری غیرمشروط و سبک کنار آمدن هیجان مدار رابطه منفی وجود دارد، می توان گفت که افرادی که خویش پندیری غیرمشروط پائینی دارند، در موقعیت های تنش آور و شرایطی که دیگران نظاره گر آنها هستند کمتر فعال هستند و بیشتر سعی می کنند از این موقعیت ها و شرایط تنش آور اجتناب کنند و یا واکنش منفعلانه از خود بروز می دهند. به عبارت دیگر، افراد با خویش پندیری غیرمشروط پائین در مقابل در ماندگی آسیب پذیر هستند و در نهایت این احساس آسیب پذیری منجر به انتخاب سبک کنار آمدن هیجان محور می شود.

در تبیین دیگری می توان گفت بر اساس یافته های پرلین و اسکولر انکار و انفعال، دو خصوصیت کسانی است که از سبک کنار آمدن هیجان محور استفاده می کنند. ویژگی های انکار و انفعال از طریق کاهش اعتماد به نفس و حرمت خود افراد به مشکلات می افزاید. همچنین اجتناب و دوری گزیدن از منبع تنیدگی باعث

با ذهن آگاهی با بیشتر به ارزیابی تنیدگی پرداخته، کمتر از راهبردهای کنار آمدن اجتنابی استفاده کرده و کنار آمدن مسئله مدار را گزارش می کنند.

از طرفی ذهن آگاهی توجه کردن به حالات درونی فرد (مانند هیجان و شناخت) در یک حالت غیر قضاوتی و پذیرا است. ذهن آگاهی افراد را قادر می کند تا پاسخ های عادی و خود به خودی به تجربیات تنش آور را کاهش دهند. در نهایت نگرش و بصیرت شخص گسترش پیدا می کند و فرد وقایع غیر قابل تغییر زندگی را می پذیرد و نتیجه فعال شدن، پاسخ های تنش آور کاهش می یابد. بنابراین ذهن آگاهی، خود آگاهی و هشیاری فیزیکی و شناختی را افزایش می دهد و این خود آگاهی، سبب ارزیابی صحیح خود می شود و الگوهای معیوب قبلی افکار و احساسات می شکند و فرد بیشتر در زمان حال زندگی می کند و فرآیندهای شناختی جدید مانند قدرت تصمیم گیری و برنامه ریزی تسهیل می شود و فرد حالات مثبت ذهنی را تجربه خواهد کرد.

فرضیه ششم: خویش پندیری غیرمشروط بر سبک کنار آمدن مسئله مدار، سبک کنار آمدن هیجان مدار و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه خویش پندیری غیرمشروط با سبک کنار آمدن مسئله محور و هیجان محور رابطه معنی دار وجود دارد. این یافته با پژوهش های لو و همکاران (۲۰۱۶)، چو و همکاران (۲۰۱۴)، رضایی و صالحی (۱۳۹۶)، قیائی (۱۳۹۴) و تائبی (۱۳۸۸)، همخوان است. در تبیین نتایج به دست آمده می توان گفت طبق دیدگاه تحولی، برخوردهای موفقیت آمیز با عوامل تنش آور محیطی بر احساس شایستگی و حرمت خود و انسجام «من» منجر می شود. این منابع می توانند بر ارزیابی موقعیت های تنش آور و تأیید دیگران تأثیر بگذارند. احساس خود ارزشمندی، شایستگی و خویش پندیری غیرمشروط می تواند فرد را به یک تنشگر بالقوه به عنوان عامل کم خطر رهنمود سازد و او را وادار به انتخاب پاسخ کنار آمدن فعالی مانند سبک کنار آمدن مسئله محور کند که به همراه خود پیامدهای موفقیت آمیز دارد. اشخاصی که دارای خویش پندیری غیرمشروط هستند به نظر می رسد که در کوشش هایشان در مواجهه با موقعیت های تنش آور و خطرناک، مقاوم و فعال هستند. همچنین آنها در مورد تأیید دیگران نگرانی ندارند و از ساز و کارهای حمایتی خوبی برخوردارند که به آنها مجال استفاده بیشتر از سبک کنار آمدن

فرد از سبک‌های کنارآمدن هیجان‌محور بیشتر استفاده کند. تحصیل با تنیدگی همراه است، مواردی مانند اجبار به سرآمد بودن دانش آموزان، فشارهای والدین، عدم وجود معلم‌های حمایت‌کننده، محیط یادگیری نامناسب و... عوامل فشارزا برای دانش‌آموزان است که باعث می‌شوند فرد از سبک کنارآمدن هیجان‌محور استفاده کند و متعاقب آن فرسودگی تحصیلی یکی از نتایج این نوع فشارهاست (مهدی‌نژاد و صدقی، ۱۳۹۴).

همچنین، در تبیین این یافته می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموز به توانایی خود اطمینان نداشته باشد و حل آن را خارج از خود ببیند این امر باعث اجتناب، هیجان‌زدگی و شتاب‌زده عمل کردن در برابر مسئله پیش‌رویش می‌شود و نتیجه آن القای حس ناکارآمدی است. این مسئله باعث افزایش تنیدگی و فشار روانی می‌شود. قرار گرفتن در این محیط پر تنیدگی باعث خستگی و بی‌علاقگی دانش‌آموز نسبت به درس و مسائل مربوطه شده و همراه با ناکارآمدی ایجاد شده در اثر شکست در حل مسائل باعث افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود.

در تبیین این یافته که خویش‌پذیری غیرمشروط با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد، می‌توان گفت که خویش‌پذیری غیرمشروط بر پذیرش بی‌قیدوشرط خود و عدم در نظر گرفتن قضاوت دیگران استوار است. این ویژگی مانع کاهش حرمت خود می‌شود، از این رو پذیرش مشروط ممکن است موجب تجربه فرسودگی شود. این امر به این دلیل است که وقتی الگوهای منفی شناخت و تأثیر آنها ناشی از عدم تحقق استانداردهای بالا باشد، خود ارزشمندی آسیب می‌بیند. هنگامی که خود ارزشمندی ناشی از دستیابی به استانداردها باشد، عدم تحقق استانداردها موجب کاهش ارزش خود می‌شود. این احساس گرفتاری بعد از مدت‌ها پس از آنکه به یک منبع گسترده تنیدگی تبدیل شود، مشارکت را حفظ می‌کند. بنابراین با گذشت زمان، تجربه این الگوهای ناتوان‌کننده شناخت و احساس ممکن است علائم فرسودگی را تشدید کرد (هیل و همکاران، ۲۰۰۸).

در تبیین دیگری از این یافته می‌توان گفت خویش‌پذیری نامشروط به عنوان پذیرش سازگارانه فرد در قبال خود صرف نظر از دریافت تأیید، احترام و محبت دیگران تعریف می‌شود. در نقطه مقابل خویش‌پذیری مشروط به عنوان هسته مرکزی سبب‌شناسی و تداوم گرایش‌های نهایی خواهی سازش‌نا یافته و مسئول نتایج مخرب آن

می‌شود مشکل باقی‌ماند و ابقای مشکل به خودی خود باعث افزایش تنیدگی و کاهش احساس توانمندی در حل مشکل و به وجود آمدن یک دور باطل می‌گردد (تائی، ۱۳۸۸).

فرضیه هفتم: سبک کنارآمدن مسئله‌مدار و هیجان‌مدار بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین سبک کنارآمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور و خویش‌پذیری غیرمشروط با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های لو و همکاران (۲۰۱۶)، بوید و همکاران (۲۰۰۹)، چانگ (۲۰۰۷)، فلت و همکاران (۲۰۰۳)، نعمت‌طاووسی و قهری صارمی (۱۳۹۶)، شفیعی و نیکنام (۱۳۹۴) و حجتی‌نیا و همکاران (۱۳۹۲) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که کنارآمدن معادل تلاش هشیار برای مواجهه با فعالیت تنیدگی‌زا است. در این کنارآمدن (مسئله‌محور) پاسخ‌های رفتاری آموخته‌شده از طریق محدودسازی اهمیت موقعیت خطرناک یا ناخوشایند، تنیدگی را کاهش می‌دهند. لازاروس و فولکمن (به نقل از مهدی‌نژاد و صدقی، ۱۳۹۴) معتقدند افرادی که بر این باورند که هنگام کنارآمدن با تنیدگی منابع کمکی در اختیار دارند، نسبت به تنیدگی آسیب کمتری دارند تا کسانی که چنین فکری نمی‌کنند. بنابراین آسیب‌پذیری فرد بر اساس ادراک تنیدگی و آن هم به منابعی که در دسترس دارد، بستگی دارد. هر کدام از انواع کنارآمدن می‌تواند از میزان آسیب‌زایی عوامل تنیدگی بکاهد. در تبیین دیگری می‌توان گفت که زمانی که دانش‌آموز با مسئله‌ای مواجه می‌شود، ارزیابی وی از مسئله مورد نظر موجب خودباوری در حل مسئله می‌شود و به توانایی خود اعتقاد پیدا می‌کند و به حل مسائل بیشتر و دشوارتر از طریق کنارآمدن مسئله‌محور علاقه‌مند می‌شود. این امر باعث کاهش فشار روانی و ایجاد محیط امن می‌شود و به نوبه خود کاهش فرسودگی تحصیلی را به دنبال دارد.

در تبیین این یافته که کنارآمدن هیجان‌محور با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌دار دارد، می‌توان گفت که تنیدگی و فشارهای عصبی شدید ناشی از ماهیت، نوع یا وضعیت نامناسب کار و یا تحصیل به پیدایش حالتی در دانش‌آموزان منجر می‌شود که فرسودگی نام دارد. دانش‌آموزانی که فشار زیادی احساس می‌کنند مانند کسانی که از آن‌ها انتظار می‌رود طولانی‌تر و سخت‌تر از مقداری که مایل‌اند کار کنند، احتمال می‌رود بیش از افرادی که چنین حسی ندارند بیمار شوند. این فشارها و سختی‌ها باعث می‌شود

حیدری، سکینه؛ مکتبی، غلامحسین و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۱). مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خود ناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز. مجله دست‌آوردهای روانشناختی، ۱، ۶۲-۴۳.

حیدریف محمود؛ خداپناهی، محمد کریم و دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه‌ی فرزندپروری ادراک‌شده و جنس بر خود ناتوان‌سازی. فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی، ۱۸، ۱۳۷-۱۲۵.

سلطانیان زاده، فرشته؛ چابکی نژاد، زهرا و فلاح، محمدحسین (۱۳۹۸). پیش‌بینی سرزندگی بر پایه سبک‌های کنارآمدن و باورهای دینی در زنان سرپرست خانواده. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۸ (۷۶)، ۴۵۹-۴۶۵.

شفیع‌آبادی، عبدالله و نیکنام، ماندانا (۱۳۹۴). رابطه‌ی نهایی‌گرایی خواهیبا فرسودگی شغلی در پرستاران: نقش واسطه‌ای خویش‌پنداری غیر مشروط. مجله مطالعات روانشناختی دانشگاه الزهراء، ۱، ۱۳۹-۱۱۵. طاهری، رؤیا؛ زندی قشقایی، زهرا و هنرپروران، نازنین (۱۳۹۱). مقایسه رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و متغیر خودپنداره با سبک‌های کنارآمدن در دانشجویان دختر و پسر مؤسسه آموزش عالی ارم شیراز. ارمغان دانش، ۴، ۳۶۹-۳۵۹.

مدنی، یاسر؛ شاه‌حسینی تازیک، سعید و امیریان، امیر (۱۳۹۴). بررسی رابطه نهایی‌گرایی خواهی بهنجار و نوروتیک با خود ناتوان‌سازی و زیر مقیاس‌های آن در دانشجویان پسر. پژوهش‌های مشاوره، ۵۶، ۱۶۲-۱۴۷.

نریمانی، محمد؛ زاهد، عادل و گل‌پور، رضا (۱۳۹۱). رابطه ذهن‌آگاهی، سبک‌های کنارآمدن و هوش هیجانی با سلامت روانی در دانشجویان. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۹، ۱۰۵-۹۱.

نژادحمیدی، ندا و مرادی، علیرضا (۱۳۹۳). رابطه‌ی ذهن‌آگاهی، راهبردهای کنارآمدن و تنیدگی ادراک‌شده با کیفیت زندگی بیماران سرطانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۳۵، ۱۸۸-۱۷۱. نیکنام، ماندانا، حسینیان، سیمین و یزدی، سیده منور (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خود ناتوان‌ساز در دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۲، ۱۰۸-۱۰۳.

یوسفیان، فهیمه و اصغری‌پور، نگار (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی درمان گروهی شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و درمان گروهی شناختی - رفتاری بر حرمت خود دانش‌آموزان دختر. مجله‌ی اصول بهداشت روانی، ۳، ۲۱۵-۲۰۵.

Akin, A. (2012). Self-handicapping and bournut. *Psychological Reports* 110, 1, 187-196.
Ashby, J.S., & Rice, K.G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling*

است. در واقع زمانی که احساس خویش‌پنداری مشروط به پیشرفت باشد، پیگیری استانداردهای شخصی نهایی‌خواهی منجر به ایجاد تنیدگی می‌شود و فرارگیری در معرض تنیدگی در نهایت به شکل‌گیری فرسودگی منتهی می‌شود. در نقطه مقابل، خویش‌پنداری نامشروط با ایجاد یک سازوکار حمایتی، از پیامدهای مخرب گرایش‌های نهایی‌گرایی خواهی سازش‌نا یافته پیشگیری می‌کند (دانا، حامدی، رفیعی و رحیمی‌زاده، ۱۳۹۶).

به طور کلی تأمین شرایط مطلوب برای اجرای پژوهش به دشواری میسر است. در این پژوهش نیز محقق با محدودیت‌هایی مواجه شده که به ذکر چند مورد آن اکتفا می‌شود. تنها منبع جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خود گزارشی دارد، به همین دلیل ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری تک‌روشی ایجاد شده باشد. با توجه به اینکه برای ارزیابی برازندگی مدل پیشنهادی از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شده است، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود.

هر چند نتایج این پژوهش توانستند بخشی از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین نمایند اما بخش دیگری از واریانس این متغیر تبیین نشده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی سایر متغیرها را که می‌توانند به تبیین بیشتر واریانس فرسودگی تحصیلی کمک کنند، مورد توجه قرار دهند.

منابع

امیری، محسن؛ پورحسین؛ رضا، نجفی؛ سارا؛ معراجی، لیلا و معصومی، مینا (۱۳۹۷). تأثیر آموزش روش‌های مدیریت تنیدگی بر بهزیستی روانشناختی در میان والدین کودکان با ناتوانی‌های جسمانی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۷ (۶۶)، ۱۷۵-۱۶۵. آرمن، مریم؛ سهرابی، نادره و سلطانی، کاظمی (۱۳۹۰). رابطه ابعاد کمال‌گرایی والدین با عزت‌نفس و خودکارآمدی فرزندان. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۲، ۲۸-۱۵. جوکار، بهرام؛ ذاکری، حمیدرضا و عمرانیان، معصومه (۱۳۹۱). عزت‌نفس و خود ناتوان‌سازی در دانشجویان. ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان. حسن‌نیا، سمیه و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. مجله‌ی روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴۵، ۶۱-۷۳.

- oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 197-208.
- Hall, H. K., Hill, A. P., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance and labile self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 35-44.
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes: The mediating role of coping tendencies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(4), 415-430.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 630-644.
- Kemper, K. J., McClafferty, H., Wilson, P., Serwint, J., Barta, M., Mahan, J., Schubert, C., Staples, B., & Schwartz, A. (2019). "Do mindfulness and self-compassion predict burnout in pediatric residents?" *Academic Medicine* 94 (6): 876-884.
- Keng, S. L., Choo, x., & Tong, E. M. W. (2018). "Association between Trait Mindfulness and Variability of Coping Strategies: a Diary Study." *Mindfulness*, 9(5), 1423-1432.
- Kokkonen, T. M., Cheston, R. I., Dallos, R., & Smart, C. A. (2013). Attachment and coping of dementia care staff: The role of staff attachment style, geriatric nursing self-efficacy, and approaches to dementia in burnout. *Dementia (London)*, 13(4), 544-568.
- Li, C., Zhu, Y., Zhang, M., Gustafsson, H., & Chen, T. (2019). "Mindfulness and athlete burnout: a systematic review and meta-analysis." *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 449
- Luo, Y., Wang, Z., Zhan, H., Chen, A., & Quan, X. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- McMullen, M. B., & Krantz, M. (1988). Burnout in Day Care Workers: The Effects of Learned Helplessness and Self-Esteem. *Child & Youth Care Quarterly*, 17(4), 280-275.
- Park, H. J., Heppner, P. P., & Lee, D. G. (2010). Maladaptive coping and self-esteem as mediators between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 48, 469-474.
- Pepping, C. A., ODonvan, A., & Davis, P. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, (8) 5, 376 -386.
- Piatkowska, J. M. (2014). *The Relationship between Mindfulness and Burnout among Master of Social Work Students*. Portland State University.
- Pulfordm, B. D., Johnson, A., & Awaida M. A. (2006). Cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Pers Individ and Development: JCD*, 80(2), 197.
- Beevers, C., G. (2005). Cognitive vulnerability to depression: A dual process model. *Clinical Psychology Review*, 25(7), 975-1002.
- Besharat, M.A. (2009). Reliability and factor validity of a Farsi version of the Positive and Negative Perfectionism Scale. *Psychological Reports*, 105(1), 99-110.
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176.
- Chang, Y. (2011). Psychometric validity of the problem-focused style of coping scale: In relation to self-efficacy and life satisfaction among nursing staff in Taiwan. *Journal of Advanced Nursing*, 67(7), 1625-1631.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C.m & Martin Ginis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise* 12, 670-675.
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J. P (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36, 391-398.
- De la Fuente, J., Manas, M., Franco, C., Cangas, A. J., & Soriano, E. (2018). "Differential effect of level of self-regulation and mindfulness training on coping strategies used by university students." *International journal of environmental research and public health*, 15(10), 2230.
- Dunkley, D.M., Zuroff, D.C., & Blankstein, K.R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 222- 234.
- Elion, A. A., Wang, K. T., Slaney, R. B., & French, B. H. (2012). Perfectionism in African American students: Relationship to racial identity, GPA, self-esteem, and depression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 118-127.
- Elion, A. A., Wang, K. T., Slaney, R. B., & French, B. H. (2012). Perfectionism in African American students: Relationship to racial identity, GPA, self-esteem, and depression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 118-127.
- Ferrari, J. R., Thompson, T. (2006). Imposter fears: Links with selfpresentational concerns and self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 40, 341-352.
- Flett, G. L., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions Of Perfectionism, Unconditional Self-Acceptance, And Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21, 119-138.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Greenspon, T. S. (2000). "Healthy perfectionism" is an

- Dif*, 39, 727-737.
- Rasmussen, M. & Pidgeon, A. M (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 227-233.
- Slade, P.D., & Owens, R.G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390.
- Stewart, M. A. & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389.
- Suh, H., Gnika, p. b., & Rice, K. G. (2017). "Perfectionism and well-being: A positive psychology framework." *Personality and Individual Differences*, 111, 25-30.
- Tompson, B. L., & Waltz, J. A. (2008). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 26, 119-126.
- Vanstone, D. M. & R. E. Hicks (2019). "Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety." *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75.
- Wang, H. & J. Li (2017). "Positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: The mediating role of stress." *Eating behaviors*, 26, 45-49.
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhauang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116(1), 405-409.

