

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۶ زمستان ۱۳۹۸

اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان^۱

فهمیه حسنی^۱، فریبرز درتاج*^۲، فریبرز باقری^۳، ابوطالب سعادت‌ی شامیر^۴

۱- دانشجوی دکتری، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

۲- استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳- دانشیار گروه روانشناسی بالینی و عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

۴- استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۱۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۳/۱۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. بدین منظور از بین ۵۴۶ دانش‌آموز دختر مدارس دولتی شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، ۵۰ دانش‌آموز پس از هم‌تا شدن بر اساس سن، جنسیت، پایه، رشته تحصیلی و معدل به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. هر دو گروه پرسشنامه تنیدگی تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶) را به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، آموزش مشغولیت تحصیلی را دریافت کرد اما گروه کنترل در انتظار آموزش ماند. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS و روش آماري کوواریانس تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پس‌آزمون تنیدگی تحصیلی پایین‌تر از گروه کنترل است. بنابراین، آموزش مشغولیت تحصیلی به دانش‌آموزان باعث کاهش تنیدگی تحصیلی آنها می‌گردد.

واژگان کلیدی: مشغولیت تحصیلی؛ تنیدگی تحصیلی؛ آموزش

مقدمه

مسائل تحصیلی، بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد که موجب استرس دانش‌آموزان می‌گردد (دیجونچیر^۱، ۲۰۱۶). از جمله این فشارها دشواری و پیچیدگی دروس، تکالیف بیش از حد توان دانش‌آموز، محدودیت زمانی، دورنمای آینده شغلی و مشکلات فردی با همسالان و معلمان است که تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (مانیکاندن و نیتو^۲، ۲۰۱۸).

تنیدگی تحصیلی، پریشانی ذهنی با توجه به برخی سرخوردگی‌های پیش‌بینی‌شده، مرتبط با شکست تحصیلی یا حتی آگاهی از امکان چنین شکستی است و در نتیجه فشار تحصیلی و انتظارات دانش‌آموز و دیگر افراد مهم، نظیر معلمان، والدین و همسالان ایجاد می‌شود. این تنیدگی بخشی از زندگی تحصیلی دانش‌آموزان و به دلیل انتظارات داخلی و خارجی است (سوبرامانی و ون کاتالچم^۳، ۲۰۱۹). از جمله انتظارات خارجی که به‌طور مستقیم بر سطح تنیدگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند، روش‌های ارزشیابی، نوع و مقدار تکالیف، انتظارات معلمان و والدین، روابط با همسالان و عادت‌های مطالعه را می‌توان نام برد (فلد^۴، ۲۰۱۱). عوامل درونی بارزی که به افزایش تنیدگی تحصیلی کمک می‌کنند نیز شامل نگرش ضعیف نسبت به مدرسه، روابط ضعیف با معلمان و والدین، انتظارات بالا از خود و توانایی شناختی پایین است (کاداپاتی و ویجایالاکزمی^۵، ۲۰۱۲). تعامل مستقیم دانش‌آموزان با این عوامل تأثیر بالایی بر تجارب آن‌ها از تنیدگی تحصیلی و بر بهزیستی جسمانی و هیجانی‌شان دارد (کیم و همکاران^۶، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مهم‌ترین منبع تنیدگی تحصیلی برای فراگیران، عوامل استرس‌زا مانند احساس نیاز به "رقابت" تحصیلی با همتایان خود و "برنده شدن" است. علاوه بر این، زندگی دانش‌آموزی، با افزایش تعداد امتحانات از تنیدگی بیشتری

1- DeJonckheere

2- Manikandan & Neethu

3- Subramani & Venkatachalam

4- Feld

5- Kadapatti and Vijayalaxmi

6- Kim et al

برخوردار می‌شود (مانیکاندن و نیتو، ۲۰۱۸) که این تنیدگی برای دوره‌های زمانی طولانی، باعث افزایش علائم افسردگی، اضطراب (هیکس و همکاران^۱، ۲۰۰۹) و تقویت احساس فرسودگی شده، انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری را کاهش داده و اعتماد به نفس آنها در عملکردشان را تضعیف می‌کند. این مشکلات روان‌شناختی که با تنیدگی مزمن ایجاد می‌شوند، می‌توانند نقش دانش‌آموز به‌عنوان محصل و همچنین تجارب اجتماعی او با همسالان را مختل کنند (امیر و بومیآ، ۲۰۱۱). همچنین دانش‌آموزانی که بار تنیدگی بالایی را تجربه می‌کنند، ممکن است دچار محدودیت و مشکل در مشغولیت تحصیلی شوند (سگراستورم و میلر^۳، ۲۰۰۴). در این راستا لیو و لو^۴ (۲۰۱۱) یافتند که تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان ارتباط منفی داشت. به همین صورت، سان^۵ و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری با سطوح بالای تنیدگی تحصیلی دارد. این یافته همسو با نتایج مطالعه لی^۶ و همکاران (۲۰۰۷) بود که نشان داد نوجوانان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر (از نظر نمرات در امتحانات) و رتبه پایین‌تر در کلاس، سطوح بالاتری از تنیدگی تحصیلی را تجربه می‌کردند. در نوجوانانی که رتبه آن‌ها در بین یک‌سوم آخر کلاس قرار داشت (پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر)، میانگین نمره تنیدگی تحصیلی بالاتر بود. این نتیجه مشابه با مطالعه بچورکمان^۷ (۲۰۰۷) است که یافت یک ارتباط منفی بین معدل و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؛ بنابراین، عملکرد تحصیلی، یک عامل خطر برای تنیدگی تحصیلی است. مطالعات موافق هستند که دانش‌آموزان دارای عملکرد و مشغولیت تحصیلی ضعیف، تنیدگی تحصیلی بالاتری دارند.

-
- 1- Hicks et al
 - 2- Amir and Bomyea
 - 3- Segerstrom and Miller
 - 4- Liu and Lu
 - 5- Sun
 - 6- Li
 - 7- Bjorkman
-

فارر و اسکینر^۱ (۲۰۰۳) اصطلاح مشغولیت تحصیلی را به معنای فعال بودن، هدف‌داری، انعطاف‌پذیری، مولد بودن و پایداری که بر تعامل با محیط فیزیکی و اجتماعی متمرکز است، تعریف کرده‌اند. درحالی‌که سوارز-ارزکو، پی منتال و مارتین^۲ (۲۰۰۹) مشغولیت تحصیلی را میزان ارتباط دانش‌آموزان با آنچه قرار است در کلاس انجام دهند، مفهوم‌سازی می‌کنند. این مفهوم‌سازی بر ابعاد شناختی و رفتاری متمرکز دارد. دریکی از برجسته‌ترین دسته‌بندی‌ها ریو و تسینگ^۳ (۲۰۱۱) این سازه را در چارچوب چهار مؤلفه رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملیت عملیاتی کرده‌اند.

محققان مشغولیت دانشگاهی را به‌عنوان راهی برای بهبود نارضایتی، اجتناب از ملالت، بهبود انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی، افزایش سطوح موفقیت و ادراک مثبت دانش‌آموزان مطرح کرده‌اند (گواردو^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). در بررسی‌هایی که در مورد دانش‌آموزان سنین مختلف انجام شده است، مشغولیت تحصیلی به‌طور مثبت با نمرات بالا، تسلط نسبت به محتوای درسی و مقابله موفقیت‌آمیز با موانع رابطه دارد (بریت^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از لحاظ شناختی و عاطفی مشغولیت تحصیلی دارند، رغبت بیشتری برای انجام تکالیف و تلاش کافی در انجام وظایف از خود نشان می‌دهند و نسبت به دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از مشغولیت تحصیلی را دارند، کارآمدی و پافشاری بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسایل از خود نشان می‌دهند (وانگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین دانش‌آموزانی که مشغولیت تحصیلی دارند، ویژگی‌های مثبت بیشتری را نشان می‌دهند. آن‌ها به‌طور منظم به مدرسه می‌روند، نمرات خوب به‌دست می‌آورند، در آزمون‌های استاندارد شده عملکرد بهتری دارند (تایلر و بولتر، ۲۰۰۸)، توجه و تمرکز بیشتری بر موضوعات و هدف یادگیری داشته، به

1- Furrer and Skinner
2- Suarez-Orozco, Pimentel, & Martin
3- Reeve and Tseng
4- Guajardo
5- Britt et al
6- Wang

قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند (مسلش، اسکافیلی و لیتر^۱، ۲۰۰۱).

با وجود این که پژوهش‌های مختلف تاثیر تنیدگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی را بر زندگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهند، اما تاکنون پژوهشی در رابطه با اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی انجام نشده است. لذا هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در پژوهش حاضر جنسیت، سن، رشته، پایه تحصیلی و معدل متغیرهای کنترل در نظر گرفته شدند. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش با روش خوش‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. به این صورت که از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر قم، ناحیه ۳ و از بین مدارس ناحیه ۳، یک مدرسه دوره دوم متوسطه انتخاب به صورت تصادفی انتخاب شد، که با مدیر دبیرستان هماهنگی لازم به عمل آمد. در نهایت از آن مدرسه دو کلاس پایه یازدهم و از میان دانش‌آموزان هر کلاس، پس از هم‌تاسازی دانش‌آموزان بر اساس جنسیت (دختر)، سن، رشته، پایه تحصیلی و معدل، ۵۰ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (AESI)^۲ توسط انگ و هوان^۳ (۲۰۰۶) ساخته شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارش‌دهی است و به منظور اندازه‌گیری تنیدگی ادراک شده به وسیله دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان در موقعیت‌های تحصیلی به کاررفته می‌رود. منابع تنیدگی در این مقیاس شامل انتظارهای معلمان، والدین و انتظارهای فرد از

1- Maslach, Schaufeli & Leiter

2- Academic Expectations Stress Inventory

3- Ang and Huan

خویشتن است. این فهرست شامل ۹ گویه و ۲ خرده مقیاس است: خرده مقیاس اول، انتظارات والدین- معلمان - معلمان را از طریق ۵ سؤال (۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۹) اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس دوم، انتظارهای از خود را از طریق ۴ سؤال (۱ و ۲ و ۳ و ۸) اندازه‌گیری می‌کند. به هر ماده در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. به هرگز صدق نمی‌کند ۱، به‌ندرت ۲، گاهی صدق می‌کند ۳، اغلب صدق می‌کند ۴ و همیشه صدق می‌کند ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. در این پرسشنامه، نمره‌های بالا، نشان‌دهنده تجربه تنیدگی بیشتر است. برای محاسبه امتیاز هر زیر مقیاس، نمره تک‌تک گویه‌های مربوط به آن زیر مقیاس را باهم جمع می‌شود؛ و برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه را باهم جمع می‌گردد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر تجربه تنیدگی و استرس ناشی از انتظارهای تحصیلی خواهد بود و بالعکس. در پژوهش انگ و هوان (۲۰۰۶) در بخش اول، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در مورد ۷۲۱ نوجوان، یک مقیاس ۹ سؤالی با ۲ عامل انتظارات والدین- معلمان- معلمان (۵ سؤال) و انتظارهای از خود (۴ سؤال) را نشان داد. در بخش دوم، نتایج تحلیل عاملی تأییدی ساختار دوعاملی به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کرد. در بخش سوم نیز، اعتبار فهرست با استفاده از روش باز آزمون تأیید شد. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۹) ضمن تأیید ساختار عاملی به‌دست‌آمده در مطالعه انگ و هوان، ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌های انتظارات والدین- معلمان، انتظار از خود و نمره کلی، به‌ترتیب برابر با ۰/۶۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۶۸ به‌دست آمد.

جلسات آموزشی: گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، در فاصله زمانی دو ماه تحت آموزش مشغولیت قرار گرفتند، اما گروه کنترل، در لیست انتظار برای آموزش قرار گرفت. پیش از مداخله و پس از مداخله، دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل با پرسشنامه تنیدگی تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)، مورد ارزیابی قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش: در این پژوهش پس از انتخاب آزمودنی‌ها، اهداف مطالعه به آزمودنی‌ها توضیح و از آنان تعهد گرفته شد که تا پایان پژوهش با پژوهشگر همکاری داشته باشند.

پس از پیش‌آزمون، متغیر مستقل اعمال گردید، به عبارتی پروتکل "مشغولیت تحصیلی" برای گروه آزمایشی برگزار گردید. بسته آموزشی، بر اساس به رویکرد ریو و تسنینگ (۲۰۱۱)، به وسیله پژوهشگر با نظارت اساتید راهنما و مشاور رساله دکتری و مصاحبه با ۲۱ نفر از متخصصان و روانشناسان، در مرحله کیفی باروش گراندد تئوری و ۱۸ نفر از خبرگان آموزش و پرورش با روش دلفی فازی، در سه گام ساخته شد. در بخش داده بنیاد، مدل عناصر اصلی و مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان استخراج شده و پس از مقایسه با مبانی و پیشینه نظری، نظریه مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان تدوین گردید. سپس با روش دلفی فازی مهمترین مؤلفه‌ها مشخص شد. جهت تعیین روایی و پایایی بسته آموزشی از تحلیل اکتشافی و تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد. در نهایت سه عامل و هشت مؤلفه، به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی بسته آموزشی مشخص گردید که در ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای بر اساس نظریه کریک (۲۰۱۷)، ولز (۲۰۱۶) و فیورالا و مایر (۲۰۱۵) تدوین شد.

نظریه کریک با عنوان تکنیک رهایی ذهن (EFT^۱) یا (روش آسودگی روح و جسم) نوعی شیوه جسمی/ذهنی، برای کمک به خود است که در آن از تماس ملایم انگشتان و تمرکز افکار بر احساسات استفاده می‌شود. ضرباتی با سرانگشتان بر نقاط مهم طب سوزنی که در صورت و بدن واقع شده‌اند، زده می‌شود. همزمان با این کار بر مشکل یا علل آن هم تمرکز می‌گردد. این روش از کارایی بسیار خوبی برخوردار است. ای اف تی این امکان را به فرد می‌دهد که به نحو مؤثری در مقابل میل به تنبلی، وسوسه‌های گوناگون، ناامیدی و سایر احساسات ناخوشایندی که گریبان‌گیر دانش‌آموزان می‌شود، مقاومت نمایند. همچنین فرد را یاری می‌دهد تا به شکلی طبیعی و سریع به علل نهفته عدم کارایی خود پی ببرد و آنها را بی‌اثر سازد (کریک^۲، ۲۰۱۷). ولز^۳ (۲۰۱۶) در کتابش، با توضیح قانون صد درصد بله، تکنیک‌هایی جهت تأثیرگذاری سریع‌تر و حل مشکلات فردی ارائه کرده است. قانون صددرصد بله در واقع همان یقین و عزم جزم برای انجام کار است و می‌گوید فقط زمانی یک کار را انجام دهید که صد در صد به آن یقین دارید. وقتی یقین را در خود ایجاد کنید،

1- Emotional Freedom Technic

2- Craig

3- Wells

همه چیز به صورت ایده‌آل انجام می‌شود. با توجه به این که مدرسان ای اف تی تذکر داده‌اند که این روش مکمل برنامه‌های درسی است و به چیزی غیر از علل احساسی بی‌برنامگی و عدم موفقیت تحصیلی نمی‌پردازد (کریک، ۲۰۱۷)، لذا برای موفقیت تحصیلی، استفاده از روش ای اف تی به تنهایی کافی نیست و لازم است دانش‌آموز با راهبردهای یادگیری آشنا باشد. به همین دلیل برای آموزش این راهبردها از کتاب فیورالا و مایر^۱ (۲۰۱۵) با عنوان "یادگیری به‌عنوان فعالیتی مولد، هشت راهبرد یادگیری که باعث درک بهتر می‌شود" استفاده شد. هشت راهبرد یادگیری این کتاب عبارتند از: یادگیری با خلاصه کردن، نقشه کشی، نقاشی، تجسم یا تصویرسازی ذهنی، خودآزمایی، خودتوضیحی، آموزش دادن و تمرین عملی، که راهبردهای نقشه‌کشی، نقاشی، تصویرسازی ذهنی و تمرین عملی در بسته آموزشی این پژوهش، گنجانده شد. در آموزش مشغولیت تحصیلی، جلسه اول به آشنایی، مقدمه و بیان هدف و شرح شیوه آموزشی، جلسه دوم تا پنجم، هشتم و نهم به آموزش خودآگاهی تحصیلی، جلسه ششم، هفتم، جلسه دهم به آموزش تنظیم شناختی-هیجانی و جلسه یازدهم و دوازدهم به آموزش خودتنظیمی تحصیلی اختصاص داده شد. خلاصه بسته آموزشی در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱) بسته آموزشی مشغولیت تحصیلی

جلسه	مؤلفه	تکنیک آموزشی	توضیح تکنیک
اول		مقدمه، هدف و شرح شیوه آموزشی	آشنایی با مشغولیت تحصیلی، تکنیک‌های ذهنی (eFt) و راهبردهای تحصیلی
دوم		راهبردهای یادگیری	ایجاد انگیزه تحصیلی، هدف‌گذاری و تندخوانی + تکلیف
سوم	خودآگاهی تحصیلی	راهبردهای مطالعه	یادداشت برداری کرنل، نقشه‌کشی ذهنی و تقویت حافظه + تکلیف
چهارم		برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی و نمونه جدول آن، یادگیری گروهی + تکلیف
پنجم		راهبردهای مطالعه	افزایش تمرکز، روش‌های عشق به مطالعه + تکلیف
ششم	خودتنظیمی تحصیلی	آموزش eft	ضربه‌تراپی، سنجش شدت، آرامش بخشی و جمله‌سازی + تکلیف

1- Fiorella and Mayer

هفتم	ایجاد انگیزه با eft	ضربه‌تراپی، جملات تأکیدی و تجسم واضح و اسم‌گذاری + تکلیف
هشتم	اعتماد به نفس با eft	ضربه‌تراپی، جمله‌سازی و تصحیح باورهای غلط + تکلیف
نهم	تحصیلی خودآگاهی با eft	ضربه‌تراپی، شوخی و چه می‌شود اگر + تکلیف
دهم	تنظیم‌شناختی - مسئولیت‌پذیری با eft	ضربه‌تراپی، خنثی کردن، رویه و پایه میز + تکلیف
یازدهم	خودتنظیمی خودنظم‌جویی با eft	ضربه‌تراپی، وقایع خاص و تصمیم‌گیری + تکلیف
دوازدهم	تحصیلی یادگیری گروهی	رفع موانع موفقیت و وارونگی روانی با ضربه‌تراپی گروهی

یافته‌ها

روش‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش به دو بخش داده‌های توصیفی و تجزیه و تحلیل استنباطی یافته تقسیم‌بندی می‌شوند که با استفاده از نرم‌افزار SPSS 21، برای بررسی فرضیه‌ها، بعد از برقراری پیش‌فرض‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. در راستای توصیف داده‌ها از شاخص‌های پراکندگی و مرکزی به‌ویژه میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد (جدول ۲).

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد تنیدگی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها ($n=50$)

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
انتظارات والدین -	آزمایش	۱۹/۷۲	۲/۹	۱۷/۶۰	۳
معلمان	کنترل	۱۸/۹۹	۲/۳	۱۸/۴۸	۳/۱
انتظار از خود	آزمایش	۱۳/۲۸	۳/۳	۱۱/۳۲	۳/۳
	کنترل	۱۳/۹۶	۲/۹	۱۳/۵۲	۳/۷
کل	آزمایش	۳۳	۳/۸	۲۸/۹۲	۴
	کنترل	۳۲/۸۴	۳/۹	۳۲	۴/۱

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که «انتظارات والدین - معلمان» و «انتظار از خود» دانش‌آموزانی که تحت «آموزش مشغولیت تحصیلی» قرار گرفته‌اند، کاهش یافته است.

با این وجود، کاهش در گروه کنترل اندک است. این نتایج را با مقایسه نمره کل «تنیدگی تحصیلی» نیز می‌توان استنباط کرد.

جهت بررسی تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر مولفه‌های تنیدگی تحصیلی از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. ام باکس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس در فرضیه دوم پژوهش نیز برقرار است ($F=0/17$, Box s $M=0/54$, $P=0/92$, $df2=414720$, $df1=3$).

جدول (۳) خلاصه آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس گروهها در مولفه‌های تنیدگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
انتظارات والدین - معلمان	۳/۵	۱	۴۸	۰/۰۷
انتظار از خود	۱/۲	۱	۴۸	۰/۲۸

سطح معنی‌داری F در جدول (۳)، حاکی از آن است که همگنی واریانس گروهها در هر دو مؤلفه، برقرار است.

جدول (۴) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت بررسی تأثیر مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی

اثرات	لانداى ويلكز	F	آزادى فرض شده	درجه آزادى خطا	سطح معنى‌دارى	اندازه اثر
گروه	۰/۴۹	۲۳/۸	۲	۴۵	۰/۰۱	۰/۵۱۵

چنان‌که مندرجات جدول (۴) نشان می‌دهد، شاخص لانداى ويلكز در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. به عبارت دیگر می‌توان ادعا کرد که دست‌کم در یکی از مؤلفه‌های «تنیدگی تحصیلی» بین گروهها، تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین جهت مشخص شدن این‌که تفاوتها مربوط به کدامیک از مؤلفه‌هاست، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با تصحیح خطای نوع اول به شیوه بنفرونی استفاده شد؛ یعنی آزمون‌هایی که دارای سطح معنی‌داری پائین‌تر از ۰/۰۲۵ باشد، معنی‌دار در نظر گرفته می‌شوند.

جدول (۵) تحلیل کوواریانس تکمتغیره جهت بررسی تأثیر مشغولیت تحصیلی بر مؤلفه‌های تنیدگی تحصیلی

منبع تغییر	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	انتظارات والدین - معلمان انتظار از خود	۳۵/۶ ۲۶/۴	۱	۳۵/۶ ۲۶/۴	۱۱/۳ ۱۶/۴	۰/۰۱ ۰/۰۱	۰/۱۹۷ ۰/۲۶۳
خطا	انتظارات والدین - معلمان انتظار از خود	۱۴۴/۹ ۷۳/۷	۴۶	۳/۲ ۱/۶			

چنان که نتایج تحلیل‌ها در جدول (۵) نشان می‌دهد، با کنترل اثر پیش‌آزمون و با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۲۵)، به دست آمده در هر دو مؤلفه «تنیدگی تحصیلی» معنی دار است. به عبارت دیگر بین نمرات پس‌آزمون «انتظارات والدین - معلمان» و «انتظار از خود» گروه‌ها تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که مقایسه اطلاعات جدول ۲ تأیید می‌کند، میانگین «انتظارات والدین - معلمان» و «انتظار از خود» دانش‌آموزان گروه آزمایش، پس از مداخله، به طور معنی داری کاهش یافته است، بنابراین بارد فرضیه صفر می‌توان ادعا کرد آموزش مشغولیت تحصیلی موجب کاهش معنادار تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر قم شده است. اندازه اثر نیز بیانگر آن است که حدود ۱۹/۷ درصد از واریانس «انتظارات والدین - معلمان» توسط گروه‌ها تبیین می‌شود، این رقم در خصوص «انتظار از خود» به ۲۶/۳ درصد می‌رسد. بنابراین می‌توان ادعا کرد آموزش مشغولیت تحصیلی موجب کاهش معنادار تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر قم شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی آموزشی مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که با آموزش مشغولیت تحصیلی،

میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل از ۳۳ به ۲۸/۹۲ کاهش یافته و در هر دو بعد تنیدگی تحصیلی تفاوت معناداری ایجاد شده است و در دو بعد انتظارات والدین و انتظار از خود، میانگین نمرات در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به‌طور معناداری کمتر شده است. این مطلب نشان‌دهنده بهبود ابعاد تنیدگی تحصیلی است. بنابراین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی تأثیر منفی و معناداری دارد. این بدین معنی است که آموزش مشغولیت تحصیلی به‌طور معناداری باعث تغییر و بهبود تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های آن شده است. این یافته همسو با نتایج مطالعه لی و همکاران (۲۰۰۷)، بود که نشان داد نوجوانان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر و رتبه پایین‌تر در کلاس، سطوح بالاتری از تنیدگی تحصیلی را تجربه می‌کردند.

در تبیین این یافته‌ها بر اساس نظریه‌های شناختی می‌توان عنوان کرد که هیچ عاملی به تنهایی علت تنیدگی نیست، بلکه تفسیر و برداشت فرد از موقعیت‌ها منجر به تنیدگی می‌شود. حال اگر این عامل مسائل آموزشی و تحصیلی باشد، فرد دچار تنیدگی تحصیلی می‌شود که این تنیدگی به‌طور گسترده‌ای توانایی‌های شناختی یادگیرندگان را در انجام مؤثر تکالیف درسی به چالش می‌کشد و باعث کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود (آرامفر و زینالی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر چون تنیدگی مزمن توانایی‌های حافظه کارکردی را مختل می‌کند، فردی که برای دوره‌های زمانی طولانی استرس تجربه می‌کند، کمتر از دانش‌آموزانی که این سطح استرس را تجربه نکرده‌اند، توانایی مشغولیت در یادگیری را خواهد داشت. همچنین عملکردهای شناختی مختلف با انواع مهارت‌ها و رفتارهای تحصیلی ارتباط دارند، در نتیجه می‌توان گمان برد که تنیدگی مزمنی که بر عملکرد شناختی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد، برای یادگیری و عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز مضر است (کوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). یعنی تنیدگی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی دانش‌آموزان و توانایی آنها برای انجام مؤثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد و نهایتاً منجر به افت تحصیلی می‌شود.

در ارتباطی متقابل امتحانات زیاد و تکالیف تحصیلی سنگین به تنیدگی تحصیلی در

دانش آموزان منجر می‌شود. چراکه به خاطر بارکاری تکالیف، صرف زمان با دوستان یا انجام فعالیت‌های خارج از خانه کاهش یافته و این امر برای دانش‌آموزان مشکلاتی را ایجاد می‌کند (سارید^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). در صورتی که وقتی دانش‌آموز مشغولیت تحصیلی دارد، یعنی از فعالیت‌های یادگیری احساس لذت می‌کند، احساس انگیزش درونی بیشتری نسبت به قبل از انجام آن عمل دارد و با توجه و کنترل‌پذیری بیشتری به فرایندهای یادگیری می‌پردازد، این امر به تلاش‌های تحصیلی بیشتری منجر می‌شود. در نتیجه هیجان‌های منفی استرس و تنیدگی کاهش می‌یابد (برنیر^۲ و همکاران، ۲۰۰۴)؛ بنابراین مشغولیت و عملکرد تحصیلی بالاتر، مستقیماً با تنیدگی تحصیلی رابطه دارد و آموزش مشغولیت تحصیلی می‌تواند تنیدگی تحصیلی را کاهش دهد.

در نتیجه آموزش مشغولیت تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای موفقیت در انجام یک تکلیف و به چالش کشیدن تکالیف اعتقاد پیدا کرده و با پیش‌بینی‌های مثبت در مورد نتایج حوادث، همچنین دستیابی به اهداف و انعطاف‌پذیری و مقابله مؤثر برای رسیدن به موفقیت، در هنگام افزایش چالش‌ها و مواجهه با مشکلات به موفقیت دست یابند. همچنین باعث می‌شود، دانش‌آموزان باور کنند که دانش آزمایی، قابل ارزشیابی و تغییرپذیر است و می‌توانند با مشاهدات و استدلال‌های درونی و تجربه‌های شخصی خود، یادگیری‌شان را بهبود بخشند. این افراد با عملکرد تحصیلی بالا، با استفاده از مهارت‌های یادگیری و خودکنترلی، می‌توانند تأثیر منفی تنیدگی را به حداقل برسانند. آن‌ها به تدریج باور می‌کنند که خود قادرند تجربه و استدلال نمایند و سازندگان فعال ساختارهای دانش در ذهن خود باشند؛ بنابراین سعی می‌کنند تا علاوه بر اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب، در برخورد با مسائل مختلف برخورد بهتری از خود نشان دهند. این آموزش‌ها ضمن ایجاد انگیزش و علاقه به یادگیری، پرورش روحیه خوداتکایی، کنجکاوی و ایجاد جو اعتماد متقابل بین معلم و دانش‌آموز را موجب می‌شود. ضمن این که مواجهه سازمان‌یافته با مسائل، معناسازی فرآیندها، خلاصه‌برداری از ایده‌های جدید، باعث تشویق آینده‌نگری در فراگیران می‌گردد.

1-Sarid
2- Bernier

با توجه به این‌که پژوهش حاضر نشان داد با آموزش مشغولیت تحصیلی، تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، به معلمان و مربیان توصیه می‌گردد از طریق شیوه آموزشی مبتنی بر بحث و برهم ریختن رابطه تسلطی و رسمی میان خود و دانش‌آموزان، تخصیص زمان کافی برای مشغولیت و ایجاد فرصت مساوی برای همه، نقش خود را از مقام بالا و کنترل‌کننده، به همیاری، تسهیل و حمایت‌کننده، ارتقاء دهند و از طریق طرح پرسش و تشویق دانش‌آموزان برای تبادل نقد و کنکاش، فرصتی برای تشخیص تفاوت‌ها در زوایای دید و استدلال فراهم آورده و فراخ‌اندیشی، حس احترام به دیدگاه‌های مخالف و پذیرش دیگران را در آن‌ها پرورش دهند. پیشنهاد می‌شود یافته‌های این پژوهش با توجه به برخی محدودیت‌های آن مورد توجه و استفاده قرار بگیرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش اجرای مداخله آموزشی فقط در مدارس دخترانه به دلیل محدودیت دسترسی به مدارس پسرانه بود که این امر امکان مقایسه اثربخشی آموزش بین دو جنس را از پژوهشگر سلب نمود. همچنین اجرای آموزش در مدارس دولتی و تنها در یک مقطع و یک شهر با ویژگی‌های فرهنگی و بافت زمینه‌ای خاص خود بود، بنابراین باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. در نهایت از مساعدت و همکاری شرکت‌کنندگان در این پژوهش به‌ویژه دانش‌آموزان محترمی که در پژوهش حاضر مشارکت فعال داشته و اطلاعات لازم را در اختیار محققان قرار داده‌اند قدردانی می‌گردد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- آرامفر، رسول و زینالی، علی (۱۳۹۴). رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک‌طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۱)، ۳۷-۴۸.
- شکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۴)، ۲۸۳-۲۷۷.
- Amir, N., & Bomyea, J. (2011). Working memory capacity in generalized social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(2), 504-509.
- Ang, R.P., & Huan, V.S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143
- Bernier, A., Larose, S., Boivon, M., & Soucy, N. (2004). Attachment state of mind: Implications for adjustment to college. *Journal of Adolescent Research*, 19, 783-806.
- Bjorkman, S.M. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence*. Northern Illinois University.
- Britt, T.W., Mckibben, E. S., Greene-Shortridge, T.M., Beeco, A., Bodine, A., Calcaterra, J., et al. (2010). Self-engagement as a predictor of performance and emotional reactions to performance outcomes. *British Journal of Social Psychology*, 49, 237-257.
- Craig, G. (2017). The Gold Standard (Official) EFT Tapping Tutorial. Retrieved March 14, From <https://www.emofree.com/eft-tutorial/eft-tapping-tutorial.html>.
- Coy, B., O'Brien, W.H., Tabaczynski, T., Northern, J., & Carels, R. (2011). Associations between evaluation anxiety, cognitive interference, and performance on working memory tasks. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 823-832.
- DeJonckheere, M.J. (2016). *Illustrating the Contextual Nature of Stress and Resilience among Adolescents in Three Low-Income Communities. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati for the degree of Doctor of Philosophy*.
- Feld, L.D. (2011). Student stress in high-pressure college preparatory schools. *Applied Cognitive Psychology*, 35, 701-710.

- Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Guajardo Leal, B., Navarro-Corona, C. & Valenzuela González, J. (2019). Systematic Mapping Study of Academic Engagement in MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20* (2), 114-138.
- Hicks, B.M., DiRago, A.C., Iacono, W.G., and McGue, M. (2009). Gene-environment interplay in internalizing disorders: Consistent findings across six environmental risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(10), 1309-1317.
- Kadapatti, M., and Vijayalaxmi, A.H.M. (2012). Stressors of academic stress: A study on preuniversity students. *Indian Journal of Scientific Research, 3*(1), 171-175.
- Kim, Y., Yang, H.Y., Kim, A.J., and Lim, Y. (2013). Academic stress levels were positively associated with sweet food consumption among Korean high-school students. *Nutrition, 29*(1), 213-218.
- Li, J. H., Feng, X.L., Mei, S.L., and Yao, D.L. (2007). Investigation of study pressure effects on mental health of junior high school students in Changchun. *Medicine Society, 20*(2), 56-57.
- Liu, Y.Y., and Lu, Z. H. (2012). Chinese High School Students' Academic Stress and Depressive Symptoms: Gender and School Climate as Moderators. *Stress and Health, 28*(4), 340-346.
- Manikandan, K. & Neethu, A.T. (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Journal of Behavioral and Social Sciences, 6*(1), 2-11.
- Maslach, C, Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Reeve, J., and Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., and Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of

- nursing and physiotherapy. *Research in Nursing and Health*, 27(5), 370-377.
- Segerstrom, S.C., and Miller, G.E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630.
- Suarez-Orozco, C., Pimentel, A., Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Subramani, C. & Venkatachalam, J. (2019). Parental Expectations and Its Relation to Academic Stress among School Students. *Nternational Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), 95-99.
- Sun, J.D., Dunne, M. P., Hou, X.-Y., and Xu, A.-Q. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences. *Educational Review*, 65(3), 284-302.
- Wang, M.-T., Willett, J.B., and Eccles, J.S. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Wells, S. (2016). 100% yes!!the energy of success.release your resistance align your values go for your goals using simple energy techniques (SET). *Waterford publishing*.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی