

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۲/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۶/۱۷

دست آوردهای روان‌شناختی
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۷
دوره‌ی چهارم، سال ۲۵، شماره‌ی ۲
ص: ۱۸۰-۱۶۳

مقایسه اثربخشی "برنامه موفقیت در مدرسه" و "مدیریت استرس" بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

مجید دولتخواه*

محمدعلی محمدی‌فر**

علی‌اکبر امین‌بیدختی***

محمود نجفی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه‌ی اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اهواز می‌باشد. جامعه آماری این مطالعه کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه اول آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود. از این جامعه آماری، ابتدا به تعداد ۲۷۰ دانش‌آموز به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و سپس تعداد ۶۰ دانش‌آموز که در پرسشنامه خودکارآمدی نمره پایین کسب کردند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی (هر گروه ۲۰ نفر) و یک گروه گواه (۲۰ نفر) تقسیم شدند. پژوهش حاضر یک تحقیق آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی مورگان، درگیری تحصیلی زرنگ، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دو نوبت اول و دوم، استفاده شد. مداخله شامل آموزش برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس، هر کدام ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای بود. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که دو روش مداخله "برنامه موفقیت در مدرسه" و "مدیریت استرس"، باعث افزایش خودکارآمدی، درگیری و عملکرد تحصیلی و از طرف دیگر کاهش فرسودگی تحصیلی شده است. این پژوهش نشان داد که بین اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و هر دو می‌توانند به‌عنوان برنامه تکمیلی در بهبود عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشند.

کلید واژگان: مدیریت استرس، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

alimohammadyfar@semnan.ac.ir

** استادیار، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران (نویسنده مسئول)

*** استاد، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

**** دانشیار، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

مقدمه

امروزه، فعالیت در مدرسه و آموزش، بخش عظیمی از زندگی انسان‌ها را در بر گرفته و دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته به شاگرد و تربیت او نگریست (Shabani, 2002). در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی، پژوهش‌های قابل توجهی را در زمینه‌ی عملکرد تحصیلی^۱ دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آنها انجام داده‌اند که در میان آنها راهبردهای یادگیری، ابزار مهمی برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دست‌یابی به اهداف آموزشی تلقی می‌شود (Saif, 2005).

یکی از متغیرهایی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف مورد توجه قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی^۲ دانش‌آموزان است. (Bandura (1991 شکل خاصی از انتظار را مطرح ساخت که خودکارآمدی نامیده شده است. خودکارآمدی به عقاید و باورهای افراد در مورد قابلیت‌ها و لیاقت‌هایشان برای اعمال کنترل بر عملکرد خویش و به رویدادهای مؤثر بر زندگی اشاره دارد. به عبارتی به‌عنوان یک تعیین‌کننده مستقیم و بلاواسطه در انگیزش و رفتار انسان عمل می‌کند. (Lim and Kim (2003 معتقدند که باورهای خودکارآمدی قوی به‌عنوان یک منبع شخصیتی نیرومند در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا مطرح است. همچنین باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای مستقیم و مثبت دارد. (Putwain, Sander and Larkin (2013 اظهار می‌دارند که خودکارآمدی یک روش تفکر درباره‌ی باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی رقابت‌هایشان است و توانسته به‌عنوان یک باور یا اطمینان تعریف شود که باعث پیشرفت یک هدف خاص تحصیلی می‌شود. بررسی‌های (Linen Brink and Pintrich (2002 و (Salmela-Aro and Natanen (2005 حکایت از آن دارد که افراد با خودکارآمدی بالا مشغولیت تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند.

از دیگر متغیرهایی که می‌تواند با عملکرد تحصیلی مرتبط باشد، درگیری تحصیلی^۳ دانش‌آموزان است. این متغیر بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا یک فعالیت است (Reeve, Jane, Carrell, Jean, & Brach, 2004). درگیری تحصیلی تأکید بر فرآیندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پر بار کنند (Reeve & Tseng,

1- academic performance

2- academic self-efficacy

3- academic engagement

(2011). Samavi, Abrahimi and Javdan (2016) درباره درگیری تحصیلی از سه مؤلفه رفتاری، شناختی و انگیزشی صحبت کرده‌اند. (Linen Brink and Pintrich (2002) در خصوص خودکارآمدی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی یک الگوی مفهومی از روابط متقابل بین این متغیرها ارائه دادند و عنوان کردند که خودکارآمدی به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بیشتری منجر می‌شود.

از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده فرسودگی تحصیلی^۱ است. فرسودگی تحصیلی اشاره به احساس خستگی، به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی (کارآمدی پایین) دارد. فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی است (Zang, Gan, & Cham, 2007). (Azimi, Piri and Zavar (2015) در پژوهش خود نشان دادند که بین ابعاد فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و فرسودگی تحصیلی بیشترین واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. به علاوه، نتایج پژوهش (Ahola and Hakanen (2007) نشان داد که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر خواهد شد. (Salmela-Aro, Savolainen and Holopainen (2008) در پژوهش خود دریافتند که استرس و خودکارآمدی با فرسودگی و درگیری تحصیلی رابطه دارد. (Evers, Brouwers and Tomic (2002) به این نتیجه رسیدند کسانی که در خودکارآمدی نمره بالاتری گرفتند به نشانگان فرسودگی کمتری دچار شدند.

متغیر مهم دیگر عملکرد تحصیلی است. از جمله موضوعات مورد علاقه صاحب‌نظران علوم تربیتی یافتن شرایط و امکانات لازم و مؤثر در جهت پیشرفت تحصیلی است (Saif & Khayyer, 2007). این توجه بی‌دلیل نیست و بر منطقی قوی بنیاد نهاده شده است. زیرا امروزه، تربیت فرزندان را از مهم‌ترین نیازهای زندگی اجتماعی می‌شناسند (cited in Saif, 2005). عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آن‌ها را به چهار دسته عوامل فردی، آموزشی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند. در حقیقت عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای خود تنظیمی، ساختار

1- academic burnout

کلاس درس، انگیزش تحصیلی، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان بر روی آن تأثیر دارند. واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده‌اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان‌پذیر است. با این وجود تحقیقات نشان می‌دهند که در بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (Yazdani, 2012). (Shabani 2002) معتقد است محتوای آموزشی چیزی است که در اختیار همه قرار دارد، اما چگونگی تدریس مهم است. بر این اساس موفقیت مدرس در گرو استفاده از شیوه‌های جدید تدریس است. نتایج پژوهش (Rezaei, Khorshah and Hamidi (2012) نشان داد که عملکرد تحصیلی با باورهای انگیزشی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد.

در سال ۱۹۸۶ پژوهشی منتشر شد که از برنامه مداخله‌ای موفقیت در مدرسه در آن استفاده شد. این برنامه یک برنامه پیشگیرانه است که بر اساس یک دیدگاه درمانی و اصلاحی چندوجهی 'BASIC I.D.' ساخته شده است و بر افزایش موفقیت تحصیلی و احساس ارزشمندی، خودپنداره، خودکارآمدی، احساس آرامش در مدرسه، نگرش نسبت به خود و مدرسه، عزت‌نفس و هدف‌گرایی تمرکز دارد. این برنامه از یک چهارچوب چندوجهی استفاده می‌کند (Lazarous, 1997, cited in Zyromski, 2007). از آن زمان به بعد برنامه‌های مداخله دیگری انجام شد تا تأثیر این برنامه را بر جنبه‌های تحصیلی دیگری از جمله مهارت‌های موفقیت در مدرسه (Brigman & Campbell, 2003)، پیشرفت در درس (Lee, 1993)، جلوگیری از ترک تحصیل (Ruben, 1989)، افزایش نگرش مثبت به مدرسه، آگاهی از شیوه‌های یادگیری موفقیت در مدرسه (Gerler & Herendon, 1993) و افزایش رفتارهای مثبت کلاسی (Gerler & Anderson, 1986) مورد بررسی قرار دهند. به‌طورکلی، نتایج این پژوهش‌ها به‌نوعی اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند. (Gerler and Driew (1990) برنامه موفقیت تحصیلی را روی ۹۸ دانش‌آموز ششم و هشتم اجرا کردند نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه موفقیت تحصیلی بر رفتار مدرسه‌ای و نمرات تحصیلی آنان تأثیری نداشته است. (Ruben (1989) در پژوهش خود با عنوان برنامه موفقیت در مدرسه بر روی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی نشان داد دانش‌آموزانی ادراک

مثبت‌تری از خود به دست می‌آورند، می‌توانند در مقابل شکست‌ها پیروز شوند. امروزه استرس به‌عنوان یک عامل خطرزا برای سلامتی مطرح شده است. مطالعات متعدد نشان داده است که افراد با استرس بالا در هر دو سطح جسمانی و روانی شکایت بیشتری را مطرح نموده‌اند (Amire, 2011). دانش‌آموزان با استرس بالا در مقایسه با دانش‌آموزانی که استرس پایین دارند معمولاً گرایش دارند که امتحانات را به‌صورت موقعیت خطرناک یا تهدیدآمیز ادراک کنند (cited in Abolqasemi & Saedi, 2012). استرس تحصیلی در واقع محصول ترکیبی از مطالبات تحصیلی است که فراتر از منابع سازگاری فردی است (Blashill, 2016). اثرات استرس تحصیلی شامل افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری است که دانش‌آموزان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگرچه استرس رقابت، محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است اما اگر این استرس شدت یابد می‌تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (Dunne, Sun, Nguyen, Truc, Loan, & Dixon, 2010). به علاوه، انتظارات والدین، معلمان و خود دانش‌آموزان به دلیل رقابت و برتری‌جویی تحصیلی می‌تواند یک منبع فشار و استرس برای اغلب دانش‌آموزان باشد (Tan & Yates, 2011). استرس تحصیلی می‌تواند باعث تنفر و ترس از آموزش و یادگیری گردد. احتمالاً علت استرس تحصیلی کمبود اعتماد در هنگام روبرو شدن با تکالیف آموزشی است به عبارت دیگر عدم احساس خودکارآمدی و خودگردانی در یک تکلیف علت اصلی استرس تحصیلی می‌باشد (Misra, McKean, West, & Tony, 2000).

دلیل کنترل استرس و مدیریت استرس^۱ از دیرباز مورد توجه بوده است. برای کاهش تأثیرات منفی استرس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان راه‌های مختلفی وجود دارد که یکی از این راه‌ها، آموزش مدیریت استرس می‌باشد (Soltani, Aminoroaia, & Attari, 2008). آموزش مدیریت استرس به روش شناختی-رفتاری یک رویکرد چندوجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش‌آموزی و تنفس دیاگرامی، مراقبه، شناسایی افکار خودکار منفی، تحریف‌های شناختی و بازسازی آن، جایگزین کردن افکار منطقی، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم و ابرازگری به افراد آموزش داده می‌شود (Antoni, Ironson, & Schneiderman, 1981, Translated by: Al-). پژوهش‌های متعدد اثربخشی مدیریت شناختی-رفتاری استرس را در کاهش استرس پس‌آسیبی (Barrera Mott, Hofstein, & Teng, 2013)، کاهش

اختلال اضطراب (Arch, Ayers, Baker, Almklov, Dean, & Craske, 2013) و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (MoghimIslam, Jafari, & Hoseini, 2013) نشان داده‌اند. (Saadat, Asghari and Jazayeri, 2015) معتقدند که به منظور کاهش میزان استرس و به وجود آوردن شرایط لازم جهت پیشرفت تحصیلی لازم است که منابع استرس‌زا کاهش یافته و راهبردهای مقابله با استرس آموزش داده شود. (Manzari Tavakoli, 2002) در پژوهش خود نشان داد که خلق و خوی فرد، در روش مقابله با استرس و در نتیجه پیشرفت تحصیلی تأثیر بسزایی دارد.

اثر بخشی هر یک از این دو روش آموزش، به تفکیک مورد بررسی قرار گرفته است، اما بر اساس بررسی‌های پژوهشگران، پژوهشی که به مقایسه این دو روش پرداخته باشد، یافت نشد. با توجه به این نکته که از مهم‌ترین وظایف روان‌شناسان تربیتی همانا تحقیق و پژوهش در خصوص ارائه روش‌های گوناگون و جدید یادگیری، پیشبرد بهتر اهداف آموزشی و تربیتی است، بنابراین در پژوهش حاضر این سؤال مطرح است آیا بین اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه اول شهر اهواز تفاوتی وجود دارد؟

روش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر یک تحقیق آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه اول ناحیه یک شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. نخست از میان مدارس پسرانه دوره متوسطه اول ناحیه یک، تعداد چهار مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند. ابتدا پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی روی ۲۷۰ دانش‌آموز اجرا شد و سپس از میان افرادی که نمرات پایین کسب نمودند، تعداد ۶۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب و به ۳ گروه (۲۰ نفری) تقسیم شدند. در نهایت روی یکی از گروه‌ها به تصادف "برنامه موفقیت در مدرسه" و روی گروه دیگر "مدیریت استرس" اجرا گردید و گروه سوم هیچ مداخله‌ای دریافت نمود. ملاک‌های ورود عبارت‌اند از: پسر بودن، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال، پایه اول، دارای نمرات خودکارآمدی پایین (یک انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین)؛ ملاک‌های خروج عبارت‌اند از:

دارا بودن پرونده مشکلات روان‌شناختی در مشاوره ناحیه، عدم رضایت مبنی بر شرکت در تحقیق، غیبت بیش از ۳ جلسه از جلسات مداخله.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط (Jinks and Morgan 1999) ساخته شده است که شامل ۳۰ سؤال است. در این پرسشنامه پاسخ‌ها براساس لیکرت پنج درجه‌ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. روایی پرسشنامه با استناد به دیدگاه متخصصان بررسی و تأیید شد. (Jinks and Morgan 1999) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. (Foroutanbagha, Nezami, Soltaninejad, Eskandari and Manzari Tavakoli 2015) پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط (Zerang 2012) ساخته شده است که دارای ۳۸ سؤال و بر اساس طیف نمره‌گذاری لیکرت پنج درجه‌ای (۱=بسیار مخالفم تا ۵=بسیار موافقم) تنظیم شده است. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. بنابراین، پرسشنامه درگیری تحصیلی از ثبات درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. (Dortaj and Rajabiyan Dehzireh 2018) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط (Breso, Salanova and Schoufeli, 1997, cited in Sheikholeslami, Karimian Pour and Wisay, 2016) ساخته شده است که ۱۵ گویه دارد. پاسخ‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) تنظیم شده است. روایی پرسشنامه توسط سازندگان آن با استفاده از روش تحلیل عامل مورد تأیید قرار گرفت و شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر

1- Academic Self-Efficacy Questionnaire

2- Academic Engagement Questionnaire

3- Academic Burnout Questionnaire

میانگین مجذورات خطای تقریب را مطلوب گزارش کردند. همچنین پایایی ابعاد را در مجموع ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش Sheikholeslami et al. (2016) پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کردند. Azimi et al. (2015) پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۱ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد.

در نهایت به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، معدل یا میانگین نمره‌های نوبت اول و نوبت دوم دانش‌آموزان به عنوان ملاک عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان در پژوهش حاضر در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱.

میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیرهای خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

متغیر	گروه‌ها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
		میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار
خودکارآمدی	گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه	۸۵/۶	۱۰۲/۵۵
	گروه مداخله مدیریت استرس	۸۲/۷	۹۴/۳
	گروه گواه	۸۳/۹	۸۶/۴
درگیری تحصیلی	گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه	۶۵/۶	۷۸/۹
	گروه مداخله مدیریت استرس	۶۳/۳۵	۷۳/۳۵
	گروه گواه	۷۰/۳	۷۰/۱
فرسودگی تحصیلی	گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه	۶۱/۵	۴۷/۴۵
	گروه مداخله مدیریت استرس	۵۹/۵۵	۴۷/۴
	گروه گواه	۵۹/۱۵	۵۹/۳۵
عملکرد تحصیلی	گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه	۱۵/۵۵	۱۷/۱
	گروه مداخله مدیریت استرس	۱۶/۱۲	۱۶/۶۹
	گروه گواه	۱۶/۶۳	۱۶/۷۹

برای بررسی اثربخشی دو روش مداخله از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. اما قبل از تحلیل کواریانس چندمتغیری پیش فرض‌های این آزمون که شامل نرمال بودن، همگنی واریانس و همگنی شیب رگرسیون بود، بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد (جدول شماره ۲).

جدول ۲.

نتایج آزمون بهنجاری توزیع نمره‌های خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

گروه	متغیر	Z	سطح معنی داری
گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه	خودکارآمدی	۱/۱۵	۰/۱۴
	درگیری تحصیلی	۰/۶۵	۰/۷۸
گروه مداخله مدیریت استرس	فرسودگی تحصیلی	۰/۹۵	۰/۳۲
	عملکرد تحصیلی	۰/۸۲	۰/۵۱

همان‌گونه که در نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد و با توجه به سطح معنی داری فرض بهنجاری توزیع نمره‌های متغیرها مورد تأیید بود.

در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌ها برای بررسی همگنی واریانس‌ها، از آزمون مساوی بودن واریانس‌های لوین استفاده شد. جدول شماره ۳، نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها را در متغیرهای وابسته (خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی) در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه نشان می‌دهد.

جدول ۳.

نتایج همگنی واریانس‌های لوین در متغیرهای وابسته پژوهش در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۲/۱۲	۲	۵۷	۰/۱۲۹
درگیری تحصیلی	۱/۲۳	۲	۵۷	۰/۲۹۸
فرسودگی تحصیلی	۰/۲۰	۲	۵۷	۰/۸۱۹
عملکرد تحصیلی	۱/۵۱	۲	۵۷	۰/۲۲۹

1- Leven's test of equality of variances

یکی دیگر از مفروضات آزمون کوواریانس، وجود همگنی شیب‌های رگرسیون است. جدول شماره ۴ همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای وابسته (خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی) را نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ آزمون لوین برای همگنی واریانس‌های متغیرهای پژوهش معنی‌دار است. بنابراین گروه‌های آزمایشی و گروه گواه قبل از اعمال مداخله آزمایشی (در مرحله پیش‌آزمون) از نظر واریانس‌ها همگن بودند.

جدول ۴.

نتایج آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون بین متغیرهای وابسته در مرحله پیش‌آزمون

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	پس‌آزمون‌ها
۰/۵۷	۰/۶۷	۳۲/۷۷	۳	۹۸/۳۳	خودکارآمدی
۰/۰۶	۲/۶۵	۶۰/۷۶	۳	۱۸۲/۳	درگیری تحصیلی
۰/۴۴	۰/۹۰	۲۴/۴۹	۳	۷۳/۴۹	فرسودگی تحصیلی
۰/۴۱	۰/۹۷	۰/۲۳	۳	۰/۷۱۵	عملکرد تحصیلی

همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود تعامل بین پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها در سطوح عامل معنی‌دار نیست (خودکارآمدی تحصیلی ($F=۰/۰۶۷, p=۰/۰۵$), درگیری تحصیلی ($F=۲/۶۵, p=۰/۰۵$), فرسودگی تحصیلی ($F=۰/۹۰, p=۰/۰۵$) و عملکرد تحصیلی ($F=۰/۹۷, p=۰/۰۵$)). بنابراین فرض همگنی شیب‌های رگرسیون رعایت شده است.

در جدول‌های شماره‌ی ۵ و ۶ نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل واریانس تک‌متغیری روی نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه نشان داده شده است.

جدول ۵.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری
اثر پیلایی	۱/۰۳	۱۳/۶۲	۸	۱۰۲	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۵۸	۱۸/۹۱	۸	۱۰۰	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۴/۱۰	۲۵/۱۴	۸	۹۸	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۸	۴۸/۲۶	۴	۵۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که آزمون‌های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد این گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند.

جدول ۶.

نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
خودکارآمدی		۱۶۳۹/۷	۲	۸۱۹/۸۵	۱۷/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۳۹۱
درگیری تحصیلی		۱۳۹۴/۵۹	۲	۶۹۷/۲۹	۲۶/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۹۶
فرسودگی تحصیلی		۱۸۱۱/۴۵	۲	۹۰۵/۷۲	۳۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۵
عملکرد تحصیلی		۱۵/۲۹	۲	۷/۶۴	۳۳/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد در متغیرهای وابسته (خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی) بین گروه‌های برنامه موفقیت در مدرسه، مدیریت استرس و گروه گواه تفاوت معنی‌دار است. برای پاسخ به این نکته که بین کدام یک از گروه‌های سه‌گانه در متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد و مشخص گردد اثرگذاری کدام نوع آموزش مؤثرتر است از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد.

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایشی (موفقیت در مدرسه) و (مدیریت استرس) و گروه گواه در جدول شماره ۷ نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۷ نشان داده شده است بین گروه آزمایش برنامه موفقیت در مدرسه و گروه مدیریت استرس از لحاظ خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی تفاوتی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اهواز بود. با توجه به

جدول ۷.

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی در سه گروه

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	میانگین‌های تعدیل‌یافته	تفاوت خطای سطح	میانگین‌ها معیار معنی‌داری
آسیب‌ناکی	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه گواه	۱۰۰/۸۱ و ۸۷/۰۴	۱۳/۷۷	۲/۳۷ و ۰/۰۰۱
	گروه مدیریت استرس - گروه گواه	۹۵/۳۹ و ۸۷/۰۴	۸/۳۴	۲/۲۶ و ۰/۰۰۱
	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه مدیریت استرس	۱۰۰/۸۱ و ۹۵/۳۹	۵/۴۲	۲/۲۵ و ۰/۰۰۶
درگیری تحصیلی	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه گواه	۷۹/۲۲ و ۶۶/۹۷	۱۲/۲۵	۱/۷۷ و ۰/۰۰۱
	گروه مدیریت استرس - گروه گواه	۷۶/۱۵ و ۶۶/۹۷	۹/۱۷	۱/۶۹ و ۰/۰۰۱
	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه مدیریت استرس	۷۹/۲۲ و ۷۶/۱۵	۳/۰۷	۱/۶۸ و ۰/۲۱
فرسودگی تحصیلی	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه گواه	۴۶/۵۹ و ۵۹/۷	۱۳/۱۱	۱/۷۲ و ۰/۰۰۱
	گروه مدیریت استرس - گروه گواه	۴۷/۹ و ۵۹/۷	۱۱/۷۹	۱/۶۴ و ۰/۰۰۱
	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه مدیریت استرس	۴۶/۵۹ و ۴۷/۹	۱/۳۱	۱/۶۳ و ۱/۰۰
عملکرد تحصیلی	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه گواه	۱۷/۶ و ۱۶/۵۹	۱/۲۹	۰/۱۶ و ۰/۰۰۱
	گروه مدیریت استرس - گروه گواه	۱۶/۶۸ و ۱۶/۳۱	۰/۹۲	۰/۱۵ و ۰/۰۰۱
	گروه برنامه موفقیت در مدرسه - گروه مدیریت استرس	۱۷/۶ و ۱۶/۶۸	۰/۳۷	۰/۱۵ و ۰/۰۰۶

نتایج حاصل از تحقیق بنفرونی در پژوهش حاضر حاکی از این بود که بین میانگین گروه گواه و میانگین گروه مداخله‌ای برنامه موفقیت در مدرسه از لحاظ خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری به نفع گروه مداخله برنامه موفقیت در مدرسه مشاهده شد. نتایج این پژوهش با یافته‌های Putwain and Symes (2011), Samavi, Ebrahimi and Javdan (2016), Linen Brink and Pintrich (2002), Reeve and Tseng (2011), Davy, Zargar and Davoodi (2012), Salmela-Aro, Savolainen and Holopainen (2008), Yang and Fran (2005), Lee (1993), Lazarous (cited in Brigman and Campbell (2003) و Zyromski, 2007), Ruben (1989) همخوانی دارد.

خصوص تبیین این یافته می توان گفت که این برنامه ابتدا روی رفتار، احساسات و شناخت دانش آموز از طریق خود دانش آموز و به طریق نوشتاری انجام گرفت. شناخت نگرش مثبت نسبت به مدرسه از طریق تمرینات رفتاری و ایجاد مسئله در مورد ضرورت وجود درس، معلم و مدرسه تمرین گردید. فعالیت گروهی، بخش دیگری از تمرینات بود که باعث گردید دانش آموزان نظرات خود را چه به صورت موافق و چه به صورت مخالف ابراز نمودند. همچنین مسائل و مشکلات را تجزیه و تحلیل می کردند و بدین طریق زمینه تفکر و استدلال منطقی در دانش آموزان تقویت می گردید. به علاوه، روابط با معلمان و والدین هر یک به صورت جداگانه می تواند در درگیری دانش آموزان نقش مهمی را ایفا می کند. احساس تمجید دانش آموز از طرف معلم و خانواده می تواند فعالیت های کلاسی را جالب و سرگرم کننده نماید اما کودکانی که احساس بی اهمیت بودن یا طرد شدن از سوی معلمان را دارند درگیری در فعالیت های کلاسی را خسته کننده همراه با ناراحتی و خشم می دانند. کودکانی که روابطشان با معلمان همراه با تضاد و تعارض باشد کمتر در فعالیت های کلاسی درگیر می شوند و از نظر تحصیلی عقب می مانند. از این گذشته، هدف برنامه موفقیت تحصیلی تغییر شاخص های شناختی و رفتاری دانش آموز در جهت حرکت به سمت موفقیت بود، بنابراین تکالیف داده شده به دانش آموز از قبیل الگوبرداری از افراد موفق و مصاحبه با آنان، مسئولیت پذیری از طریق پرسش و پاسخ با والدین و شناخت مسئولیت آنان، تمرکز حواس، برنامه ریزی درسی در طول هفته، آشنایی با قوانین و مقررات مدرسه، بررسی ویژگی افرادی که ترک تحصیل کرده یا درس نخوانده و یا موفق بوده همه در راستای آموزش برنامه موفقیت در مدرسه با هدف ارتقاء پیشرفت تحصیلی بود.

از طرف دیگر نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد بین میانگین گروه مداخله مدیریت استرس و گروه گواه از لحاظ خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری به نفع گروه مداخله استرس نشان داد. نتایج این یافته با نتایج Saif and Khayyer (2007), Blashill (2016), Lazarus (1997, cited in Zyromski, 2007), Abolqasemi and Saeedi (2012), Zang, et al. (2007) و Azimi et al. (2015) مطابقت دارد. با توجه به این که یکی از عوامل مهم در ایجاد فرسودگی تحصیلی، استرس است، دو راه حل (راه حل مقابله مسئله مدار و راه حل هیجان مدار) برای مقابله با آن پیشنهاد شده است (Lazarus, 1982).

Lazarus (1982) در این خصوص برای حل مسئله بر راه‌حل مقابله مسئله‌مدار تأکید بیشتری می‌کند که پژوهش حاضر نیز در همین راستا اقدام کرده است. گاهی یافته‌های تجربی در مورد روابط بین استرس و عملکرد با یکدیگر ناسازگارند. یک توضیح برای این تناقض و ناسازگاری از تحقیقات اولیه‌ای که روی یادگیری انجام گرفته سرچشمه می‌گیرد که بیان کرده است: استرس برانگیختگی را افزایش می‌دهد تا حدی که برانگیختگی موجب افزایش عملکرد می‌شود و بعد از آن موجب کاهش عملکرد می‌گردد (Yerkes and Dodson, 1908). به علاوه، حمایت‌های کلاسی شامل مؤلفه‌های کیفیت تعاملات هیجانی و آموزشی معلم، دانش‌آموز و میزان فرصت ارائه فعالیت‌های درسی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز شود. استرس در سطح بهینه عملکرد را بهبود می‌بخشد و تمرین و تکرار فرآیند آموزش می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء دهد. در نهایت کنترل هیجان‌ها و درگیری تحصیلی باعث پیشرفت تحصیلی می‌گردد. از این گذشته، آموزش شناختی-رفتاری مدیریت استرس، ایجاد محیط شاد کلاسی، آموزش همراه با لذت و شوخی، افزایش همکاری گروهی در انجام تکالیف و تشریح قوانین مدرسه می‌تواند در عملکرد تحصیلی و کنترل استرس دانش‌آموزان اثرگذار باشد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد بین میانگین گروه مداخله‌ای برنامه موفقیت در مدرسه و میانگین گروه مداخله‌ای مدیریت استرس در خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این نتیجه نشان می‌دهد که آموزش برنامه موفقیت و مدیریت استرس در خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی اثر تقریباً یکسانی دارد. این یافته با نتایج Lee (1993)، Gerler and Anderson (1986)، Gerler and Driew (1990) و Gerler and Herendon (1993) همخوانی دارد. در خصوص تبیین این یافته می‌توان گفت که استرس یکی از مؤلفه‌های روان‌شناختی برنامه موفقیت در مدرسه است که از طریق ارائه تکالیف و حل مسئله می‌توان استرس دانش‌آموزان را تا حدودی کنترل کرد. شاید اثرگذاری این برنامه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان زمانی مشخص‌تر می‌شود که دانش‌آموز فرصت قرار گرفتن در موقعیت‌های ارزیابی مثل امتحانات پایانی نوبت دوم را داشته باشند تا بتوانند تغییرات حاصل را با قبل مقایسه کنند و تصورات مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود کسب کنند و سپس این امکان وجود داشته باشد که آن را گزارش کنند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انجام آن روی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه اول بود. لذا، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان با احتیاط صورت گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود دو روش آموزشی به صورت دوره ضمن خدمت جهت افزایش کارایی معلمان در آموزش و پرورش اجرا گردد.

Reference

- Abolaasemi, S.H., & Saeedi, M. (2012). The effectiveness of teaching coping strategies on Islamic stress and mantras on test anxiety in girls' high school students in Tonekabon. *Journal of Psychology & Religion*, 5 (2), 55-66. [Persian]
- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104 (1-3), 103-110.
- Amire, A. (2011). *Nomination affectiveness teachbeard skills and stress management on academic performance of Ahvaz Islamic azad university*. M.A. Thesis of Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan branch, Khorasgan. [Persian]
- Antoni, M., Ironson, G., & Schneiderman, N. (1981). *Cognitive-behavioral stress management for individuals living with HIV: Facilitator guide*. Translated by: S. J. Al-Mohammad, S. Jokar, & H. T. Neshat Dust (2009). Isfahan: Jahad University Publication.
- Arch, J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., & Craske, M. G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stressreduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 51 (5), 185-196.
- Azimi, M., Piri, M., & Zavar, T. (2015). The relationship between academic burnout and achievement motivation with academic performance of senior high school students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7 (27), 87-102. [Persian]
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Barrera, T. L., Mott, J. M., Hofstein, R. F., & Teng, E. J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioraltherapy for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 33 (1), 24-32.
- Blashill, M. M. (2016). *Academic stress and working memory in elementary school students*. Ph.D. Thesis of philosophy, University of Northern Colorado, Colorado.

- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling, 7* (2), 91-98.
- Davy, M., Zargar, Y., & Davoodi, I. (2012). The effectiveness of stress management therapy on cognitive-behavioral stress on type a behavioral pattern and job stress. *Journal of Psychological Achievements, Shahid Chamran University of Ahvaz, 4* (1), 198-175.
- Dortaj, F., & Rajabiyani Dehzireh, M. (2018). The impact of distance education (based mooc) on academic engagement and its components among the students of PNU. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 6* (10), 131-150. [Persian]
- Dunne, M. P., Sun, J., Nguyen, N. D., Truc, T., Loan, K. X., & Dixon, J. (2010). The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in East Asia. *Hue University Journal of Science, 61* (1), 18-27.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 227-243.
- Foroutanbagha, P., Nezami, M., Soltaninejad, A., Eskandari, H., & Manzari Tavakoli, V. (2015). The effectiveness of life skills training on self-esteem and academic self-efficacy of the students. *Applied Psychological Research Quarterly, 6* (3), 61-72. [Persian]
- Gerler, E. R., & Anderson, R. F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success in school. *Journal of Counseling & Development, 65*, 78-81.
- Gerler, E. R., & Drew, N. S. (1990). Succeeding in middle school: A multimodal approach. *Elementary School Guidance & Counseling, 24* (4), 263-272.
- Gerler, E. R., & Herndon, E. Y. (1993). Learning how to succeed academically in middle school. *Elementary School Guidance & Counseling, 27* (3), 186-198.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House: A Journal of Educational, 72* (4), 224-230.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37* (9), 1019-1024.
- Lee, R. S. (1993). Effects of classroom guidance on student achievement. *Elementary School Guidance & Counseling, 27*, 163-172.
- Lim, D. H., & Kim, H. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems, 31* (4), 423-439.
- Linen Brink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as enabler of academic success. *School Psychology Review, 31* (3), 313-327.

- Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R. (2000). Academic Stress of Colloege Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34 (2), 236-246
- MoghimiIslam, M., Jafari, P., & Hoseini, M. (2013). Impact of stress management training on the girl high school student academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26. [Persian]
- Monzari Tavakoli, A. (2002). *Study of the relationship between the motivation for progress, the core of control and academic achievement among high school students in Shiraz*. M.A. Thesis of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz. [Persian]
- Putwain, D., & Symes, W. (2011). Perceived fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes?. *Learning and Individual Differences*, 21 (2), 227-32
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013) Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633-650.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reeve, J., Jane, H., Carrell, D., Jean, S., & Brach, J. (2004). Enhancing student engagement by increasing teacher's autonomy support. *Journal of Motivation & Emotion*, 28 (2), 147-169.
- Rezaei, A., Khorshah, M., & Hamidi, R. (2012). Investigating the relationship between personality characteristics, motivational beliefs and learning strategies with academic performance of students in humanities and basic sciences. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 8 (26), 11-37. [Persian]
- Ruben, A. M. (1989). Preventing school dropouts through classroom guidance. *Elementary School Guidance and Counseling*, 24 (1), 21-29.
- Saadat, S., Asghari, F., & Jazayeri, R. (2015). The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived social support among students of University of Guilan. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 67-78
- Salmela-Aro, K., & Natanen, P. (2005). *BBI-10: Nuorten kouluuupumusmenetelma, adolescent school hour out method*. Helsinki: Edita Publishing.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross longitudinal studies. *Journal of Youths and Adolescence*, 38 (10), 1316-1327.
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K., & Javdan, M. (2016). Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4 (7), 71-92. [Persian]

- Saif, A. (2005). *Educational psychology (psychology of learning and education)*. Tehran: Agah Publication. [Persian]
- Saif, D., & Khayyer, M. (2007). The relationship between motivation beliefs and learning approaches among students. *Journal of Education Shahid Chamran University of Ahvaz*, 3(1), 1-8. [Persian]
- Shabani, H. (2002). *Educational skills* (12 ed.). Tehran: Samt Publication. [Persian]
- Sheikholeslami, A., Karimian Pour, GH., & Wisay, R. (2016). The prediction of academic burnout based on the quality of academic life and the hope of employment in students. *Journal of Educational Psychology*, 12(39), 25-43. [Persian]
- Soltani, M., Aminoroaia, M., & Attari, A. (2008). Effect of stress management skills training on the academic achievement of highschool girl students. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 6(1), 9-16. [Persian]
- Tan, J. B., & Yates, Sh. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian Students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407.
- Yang, H., & Fran, C. (2005). An investigation the factors mis student burnout in technical – viocational colleg.computersin human behavior yang, hui-jen. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in talwans technical-vocational collegwes international. *Journal of Educational Development*, 21, 917-932.
- Yazdani, A. (2012). *Investigating the relationship between personality characteristics of hardiness and resilience with academic achievement in arthritis university students in 2012*. Ph.D.Thesis of General Health, Army University of Medical Sciences of the Islamic Republic of Iran, Tehran. [Persian]
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.
- Zang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Heining.Prefectionism, Academic burnout and engagement among chine secollege students: A structural equation modeling analysis. *Personality & Invidual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zerang, R. (2012). *The relationship between learning styles and academic engagement with students' academic performance in Ferdowsi University of Mashhad*. M.A. Thesis of Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. [Persian]
- Zyromski, B. (2007). *Succeeding in school: A qualitative analysis*. M.A. Thesis of Psychology, North Carolina State University, Raleigh.

