

مدل ساختاری از تأثیر فشارزاهای تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای ادراک از جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی

هوشنگ گراوند*، سعیده سبزیان**، حمیده پاک‌مهر***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای ادراک از جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه میان فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی صورت پذیرفت. طرح پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. ۲۵۰ دانش‌آموز متوسطه دوم به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های ادراک از جو آموزشی خلاق، اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و فشارزاهای تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و AMOS-24 تحلیل شد. بر اساس نتایج، مدل پژوهش از برازش مطلوب برخوردار است. نتایج آزمون مدل نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی دارای اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر فرسودگی تحصیلی بود. اما فشارزاهای تحصیلی و جو آموزشی خلاق دارای اثر معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نبودند. جو آموزشی خلاق دارای اثر مستقیم منفی و معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی بود. اما فشارزاهای تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری بر اهمال‌کاری تحصیلی نداشت. همچنین فشارزاهای تحصیلی دارای اثر مستقیم منفی و معنی‌دار بر جو آموزشی خلاق بود. نتایج اثرات غیرمستقیم مدل نشان داد فشارزاهای تحصیلی از طریق میانجی‌گری جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد. اما فشارزاهای تحصیلی از طریق میانجی‌گری جو آموزشی خلاق اثر غیرمستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی نشان نداد. همچنین، جو آموزشی خلاق از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی داشت. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، از طریق کاهش فشارزاهای تحصیلی و ایجاد جو آموزشی خلاق، می‌توان اهمال‌کاری را بهبود و از شدت فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان کاست.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، جو آموزشی خلاق، فرسودگی تحصیلی، فشارزاهای تحصیلی

*استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. (نویسنده مسئول). garavand.h@lu.ac.ir

**استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران. s.sabzian@hmu.ac.ir

***استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران. h.pakmehr@imamreza.ac.ir

مقدمه

توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جمله مهمترین اولویت‌های جامعه ایرانی است و شناخت عوامل مؤثر در موفقیت و ارتقای سطح آموزشی آنان اهمیت ویژه‌ای دارد. برنامه‌ریزی دقیق و اصولی برای بهره‌وری بیشتر از امکانات موجود و ارتقای کیفی آموزش و بهبود عملکرد تحصیلی، متناسب با دنیای در حال تغییر کنونی از جمله مسئولیت‌های مهم مسئولان و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی است (کلمن، ۲۰۱۸). یکی از مسائل مهم گریبان‌گیر نظام آموزشی ایران در دوره‌های مختلف تحصیلی فرسودگی تحصیلی^۱ است که باعث به هدر رفتن نیروی انسانی و زمان و هزینه‌های بسیار زیادی در این حوزه است و علاوه بر آثار منفی در دوره کنونی، آینده دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (کارگر، ۱۳۹۳). به‌طور کلی، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گران‌باری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده است (لی و لی، ۲۰۱۸؛ وانگ، گان، لی، ژینگ و روی، ۲۰۱۹). با در نظر گرفتن نظریه فرسودگی شغلی، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی^۲، بی‌علاقگی^۳ و ناکارآمدی^۴ است. خستگی هیجانی که اشاره به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد دارد، به‌عنوان مؤلفه استرس فردی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. بی‌علاقگی اشاره دارد به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد با بی‌رغبتی به سایر افراد در محل کار، که مؤلفه بین‌فردی فرسودگی را نشان می‌دهد. سرانجام ناکارآمدی اشاره به حس کارایی پایین و احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری فرد دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را شامل می‌شود (کیم، جی، لی، آن و لی، ۲۰۱۸). فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه و احساس پیشرفت ضعیف در امور تحصیلی مشخص می‌شود (شانکلند و همکاران، ۲۰۱۸). با وجود اینکه پژوهش‌های گسترده‌ای در زمینه برخی ابعاد فرسودگی تحصیلی مانند دلایل خستگی در محیط‌های آموزشی صورت گرفته است، پژوهش‌های اندکی در قالب یک متغیر واحد به مفهوم فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ لوگان و همکاران، ۲۰۱۰).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی^۵ باعث افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود (بالکس، ۲۰۱۳؛ برزگربفرویی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴؛ شهبازیان خونیک، مصرآبادی و فرید،

۱. academic burnout

۲. emotional exhaustion

۳. cynicism

۴. inefficacy

۵. academic procrastination

۱۳۹۷؛ هال، لی و رحیمی، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل جدی و شایع در دانش‌آموزان بوده و با توجه به رابطه‌ای که با عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی، تعهد دانش‌آموزان به مدرسه، مشارکت در امور علمی و شوق و اشتیاق به ادامه تحصیل دارد، یکی از حوزه‌های مهم پژوهش در نظام آموزشی است (براون، می، سانچز-گزالز، کوتینیک و فینچام، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمال‌کاری می‌تواند به‌عنوان عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، نشخوار فکری (گورت، مارکوسن - کلاورتز و کوهنر، ۲۰۲۱)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (مولیدیا و عثمان، ۲۰۱۹)، اضطراب، وابستگی (فراری، کرام و پارادو، ۲۰۱۸)، و افسردگی (فلت، اشمیت، بسر و هیویت، ۲۰۱۶) باشد. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در شروع یا کامل کردن یک تکلیف است، با اینکه دانش‌آموز قصد انجام تکلیفی را دارد، نمی‌تواند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود ایجاد کند و مشغول فعالیت‌های غیرضروری و لذت‌های زودگذر می‌شود (سپهریان، ۱۳۹۰). روان‌شناسان معتقدند اهمال‌کاری یک نوع تمایل ذاتی انسانی است که از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، می‌تواند پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به‌همراه داشته باشد (کیم و سئو، ۲۰۱۵). رفتار اهمال‌کارانه باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند در فرآیند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار گیرند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند (کاگان، کالکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۱۰). چشم‌انداز نظری که می‌تواند فراتر از سطح فردی به تبیین فرسودگی تحصیلی بپردازد، جو گروه‌های آموزشی است (همتی و صادقی، ۱۳۹۷). به‌لحاظ نظری می‌توان انتظار داشت که در گروه‌های آموزشی که پویاتر هستند و فضای مشوق و برانگیزاننده‌تری دارند، فراگیران احساس فرسودگی تحصیلی کمتری داشته باشند (سلمانی، خامسان و اسدی یونسی، ۱۳۹۶؛ کورکین، شیرلی، ولترز و ویسنر، ۲۰۱۴). اکوال (۱۹۹۶) معتقد است که یک محیط آموزشی شامل مجموعه‌ای از نگرش‌ها، احساس‌ها و رفتارها است که بر نوآوری، رضایت و کارایی افراد تأثیر دارند. وی در مطالعه خود ده عامل چالش، آزادی، حمایت از ایده‌ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، فرصت دادن به ایده‌ها، سرزندگی و پویایی، شادمانی و شوخ‌طبعی را در ایجاد یک محیط خلاق، مؤثر می‌داند. مطالعات نشان داده‌اند که ساختار کلاس (فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ، ۱۳۹۸؛ نوشادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶) و جو حاکم بر مدرسه (مرادی‌زاده، پیرانی و فقیهی، ۱۳۹۷؛ موسوی‌منزه و قلتاش، ۱۳۹۵؛ توکاو، واشکا و دولگووا، ۲۰۱۳؛ پیلکاو سکایت- والیکینی، زوکاو سکینی و رازینی، ۲۰۱۱؛ گیسون، ۲۰۱۱) باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شوند. همچنین، پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) از مهمترین پژوهش‌هایی است که اثرات مشترک جنبه‌های متعدد جو کلاس درس روی اهمال‌کاری را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد که

از بین ابعاد مختلف جو کلاسی^۱، علاقه موقعیتی درسی پیش‌بینی‌کننده منفی مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی است. یافته‌ها همچنین نشان دادند که خودکارآمدی تأثیر سازمان یا حمایت مربی بر اهمال‌کاری را واسطه‌گری می‌کند، در حالی که، ارزش تکلیف واسطه تأثیر سازمان یا حمایت مربی و علاقه موقعیتی درسی بر اهمال‌کاری است. سلمانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که جو کلاس به‌طور غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بر اهمال‌کاری تأثیر دارد. پیچیدگی موضوع جو آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد، چالش‌ها و مسائل آموزش و یادگیری از جمله مفهوم فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی موجب طرح سؤال‌های اساسی درباره پیشایندهای مرتبط با جو آموزشی به‌عنوان متغیر تأثیرگذار بر فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی شده است. از جمله متغیرهای پیشایندهای جو آموزشی در پژوهش‌های گذشته، فشارزاهای تحصیلی^۲ است (سن برچی، ۲۰۱۸). همان‌گونه که انگیزش تحصیلی مانند نیروی محرکه انجام فعالیت‌های تحصیلی عمل می‌کند (فائدی، قلتاش، هاشمی و ما شینچی، ۱۳۹۸)؛ فشارزاهای تحصیلی نیز به‌مثابه مانعی برای جو آموزشی خلاق^۳ است. از جمله مدل‌های موجود برای تبیین این موضوع، مدل الزامات-کنترل^۴ (دی لانگ، تاريس، کومپیر، هوتمان و بونگرس، ۲۰۰۴) و مدل الزامات-منابع^۵ (دیمروتی، باکر، ناچرینز و شوفلی، ۲۰۰۱) است. در این پژوهش، الزامات به‌عنوان الزامات تحصیلی است؛ یعنی مجموعه تکالیف و وظایفی که فراگیران در دوره تحصیلی به انجام دادن آن‌ها مکلف هستند. بر اساس این مدل‌ها، زمانی فرد در معرض فرسودگی تحصیلی قرار می‌گیرد که قادر به کنترل و مدیریت این الزامات تحصیلی نباشد. یکی از روش‌های مهم کنترل و مدیریت این الزامات، داشتن منابع لازم است. در محیط‌های آموزشی اگر فشارزاهای تحصیلی زیاد باشند، فراگیران را با استرس بیشتری مواجه می‌کنند. این استرس‌های مستمر می‌توانند زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی فراهم کنند. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که منابع می‌تواند رابطه بین الزامات شغلی و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد (هالبلسلین و باکلی، ۲۰۰۴). بنابراین، ترکیبی از الزامات تحصیلی بالا و منابع پایین به فرسودگی تحصیلی بیشتری منجر می‌شود (باکر، دیمروتی، تاريس، شوفلی و شرورس، ۲۰۰۳).

فشارزاهای تحصیلی منجر به ایجاد یک سری علائم روان‌شناختی در فرد می‌گردد که ممکن است با خستگی عاطفی همراه باشد و به‌نوبه خود باعث فرسودگی تحصیلی شود (گان، شانگ و ژانگ، ۲۰۰۷؛ ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷). به‌طوری که می‌توان گفت، فراگیران در طول سال‌های تحصیل استرس‌های زیادی را تجربه کرده و در مواجهه با استرس ممکن است پاسخ‌های

1. classroom climate

2. academic stressors

3. creative educational atmosphere

4. demand-control model

5. demands-resources model

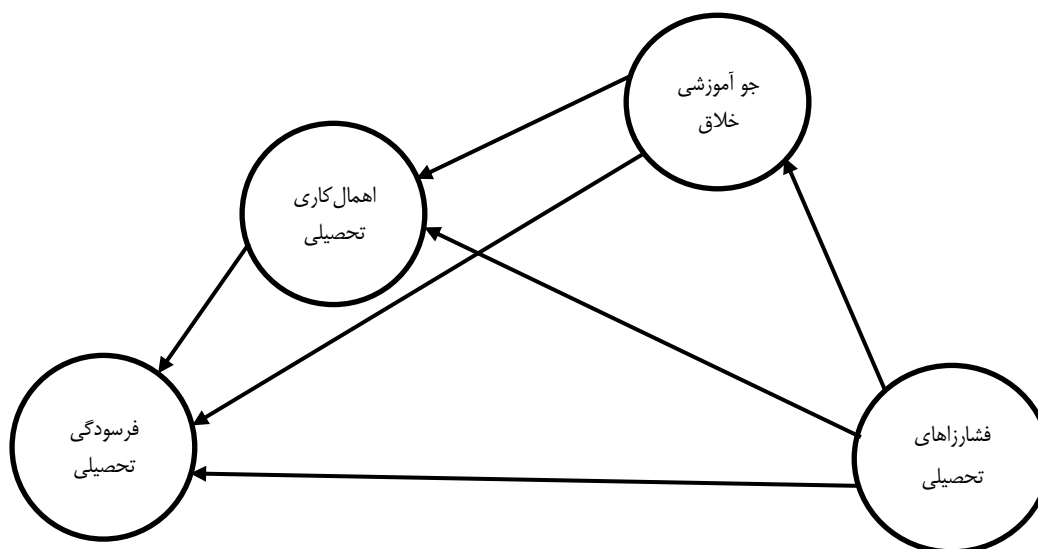
ناکارآمدی از خود بروز دهند (کلاباخ، داکوئی و فیلدز، ۲۰۲۱). به‌زعم احمدی و زینالی (۱۳۹۷) ترس از افت تحصیلی و حجم بالای تکالیف می‌تواند باعث ایجاد استرس شود. بندورا معتقد بود در صورتی که افراد استرس کمتری را تجربه کنند، باور خواهند داشت که قادرند تا مشکلات را با موفقیت حل نمایند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۶/۱۳۹۹). فشارزاهای تحصیلی به ناکارآمدی ارزیابی دانش‌آموز نسبت به عدم توازن بین منابع اطلاعاتی و زمان دستیابی برمی‌گردد (ردی، منون و ثاتیل، ۲۰۱۸). بر این اساس، فشار تحصیلی همواره در عرصه‌های آموزشی قابل مشاهده بوده و تقریباً تمام دانش‌آموزان و دانشجویان در برهه‌ای از دوران تحصیل خود آن را تجربه می‌کنند (آیپی و اها نا کا، ۲۰۱۹؛ پرو تاگس و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج مطالعات متعدد عوامل متفاوتی را در فشارزاهای تحصیلی عنوان کرده‌اند. به‌عنوان مثال اکاپا سا، شیمادا، نیوا، موری و یاتومی (۱۹۹۲) معلم، دوستان، والدین، مطالعه و فعالیت‌های مدرسه‌ای و کامکاری، کیومرثی و شکرزاده (۱۳۸۹) نیز فشارزاهای آموزشی، محتوای دروس و فشارزاهای ناشی از اجرای برنامه درسی را نشان داده‌اند. در مطالعه‌ای دیگر چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی کلاسی، دشواری عملکرد تحصیلی بیرون از کلاس، دشواری تعامل در محیط آموزشی و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه شناسایی شده است (زاجاکوا، لینچ و اسپنشید، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها حاکی از رابطه منفی و معنی‌دار بین تجارب تحصیلی استرس‌زا با اهمال‌کاری (بختیارپور و هومن، ۱۳۹۳؛ سواری، فلاحی، خلیفه و حاجی‌عرب، ۱۳۹۹؛ شارما و کور، ۲۰۱۱) و فرسودگی تحصیلی (امیری، ۱۳۹۴؛ عزیزی ابرقوئی، فلسفی‌نژاد، ابراهیمی قوام‌آبادی و درتاج، ۱۳۹۵؛ فاضل و یزدخواستی، ۱۳۹۵؛ ماربرگ و برا، ۲۰۰۴) بوده است.

علاوه بر اینکه، فشارزاهای تحصیلی، فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ با افزایش فشارزاهای تحصیلی، جو آموزشی خلاق نیز کاهش می‌یابد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران از عوامل مهم و مؤثر در جو آموزشی خلاق، وجود محتوا و تجارب یادگیری مرتبط و مناسب (شعبانی، ۱۳۹۶)، راهبردهای یاددهی-یادگیری (حسینی، ۱۳۹۴؛ سیف، ۱۳۹۶)، روش‌های ارزشیابی (روحانی و ماهر، ۱۳۸۶؛ وایلی و لیون، ۲۰۱۲)، وجود و استفاده بهینه از وسایل و امکانات آموزشی و کمک آموزشی (موسی‌پور، ۱۳۹۵)، الگوی ارتباطی موجود میان معلمان و دانش‌آموزان (الکاراسنه و صالح، ۲۰۱۰؛ سیف، ۱۳۹۶) و ساختار کلان حاکم بر نظام آموزشی کشور (پروند، ۱۳۸۸) است. با توجه به پژوهش‌های انجام شده، معلمان موفق علاوه بر اینکه افراد اثربخشی هستند، افراد خلاق هستند که متناسب با موقعیت و امکانات محیط، از تکنیک‌ها و شیوه‌های تدریس خاصی استفاده می‌کنند (چان و یوئن، ۲۰۱۴؛ سن‌برچی، ۲۰۱۸؛ گاس، سونمان و گریفیتس، ۲۰۱۷؛ لاپینین و دومسین، ۲۰۱۴).

اگرچه پژوهش‌های بسیاری در زمینه فرسودگی انجام شده، اما بررسی این موضوع در دانش‌آموزان بسیار مهم است؛ زیرا فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبان‌گیر سیستم آموزشی است که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف شده می‌شود؛ و کلید فهم عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان و شوق و اشتیاق آن‌ها نسبت به ادامه تحصیل است. دانش‌آموزانی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشند، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کنند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی و در نهایت فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد. از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی می‌شوند احتمالاً شکست و ترک تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و نیز دچار پیامدهای منفی روانی-اجتماعی می‌شوند (کوپر، سیبرت، مای، فیتزجرالد و فنیچان، ۲۰۱۷؛ والبورگ، ۲۰۱۴)؛ و در نهایت، فرسودگی محصول نهایی تنش بوده و باعث پیامدهای ناگوار روان‌شناختی و همچنین منجر به بروز عوارض جسمانی می‌شود (گلد، ۱۹۸۵؛ نقل از موسوی و شکری، ۱۳۹۴)؛ اما پژوهش‌های انجام شده در زمینه فرسودگی تحصیلی و عوامل اثرگذار بر آن کم بوده و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی به پژوهش‌های بیشتری نیاز دارد. اگر چه پژوهش‌های داخلی و خارجی معدودی در حوزه فوق انجام شده است، با این حال با وجود اینکه جو آموزشی خلاق، متغیری وابسته به بافت و محیط است، بررسی نقش واسطه‌ای آن در ارتباط با فشارزاهای تحصیلی اهمیت دارد. همچنین نکته‌ای که به صورت مؤکد باید به آن اشاره کرد این است که برخلاف تعریف بسیار ساده‌ای که از اهمال‌کاری ارائه می‌شود، اما همچون سایر پدیده‌ها و سازه‌های علوم رفتاری به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و در نتیجه دارای جوانب گوناگون و علل متعددی است و پیچیدگی آن از اینجا معلوم می‌شود که در بسیاری از موارد شاهد هستیم که دانش‌آموزان و دانشجویان از رفتار اهمال‌کارانه خود به شدت ناراضی و خسته هستند، اما هر بار که با خود متعهد می‌شوند که دیگر امور خود را تا آخرین لحظات به تعویق نیندازند، باز هم به رفتارهای اهمال‌کارانه خود ادامه می‌دهند. علاوه بر این، بررسی متون پژوهشی نشان داد که تاکنون روابط بین سازه‌هایی که در سطور بالا معرفی شدند در یک مطالعه واحد مورد توجه و پژوهش تجربی قرار نگرفته است. بنابراین، مسئله اصلی این است که آیا جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توانند نقش واسطه‌ای در رابطه بین فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کنند؟ و آیا مدل پیشنهادی پژوهش از برازش مناسب برخوردار است؟ مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- فشارزاهای تحصیلی اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارند.
- ۲- فشارزاهای تحصیلی اثر مستقیم بر جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی دارند.
- ۳- جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارند.

۴- جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه میان فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دارند.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی و تحلیل شد. فشارزاهای تحصیلی متغیر برون‌زا، جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی متغیرهای واسطه‌ای و فرسودگی تحصیلی متغیر درون‌زا است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرسندج بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، از بین مدارس دوره متوسطه دوم انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا به صورت تصادفی ناحیه یک از نواحی دوگانه آموزش و پرورش شهر سندج انتخاب و فهرست مدارس دوره متوسطه دوم ناحیه یک تهیه و سپس از بین این مدارس ۸ مدرسه به صورت تصادفی (۵ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) انتخاب شد؛ سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه دهم، ۱ کلاس پایه یازدهم و ۱ کلاس پایه دوازدهم (در مجموع ۲۴ کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تقریباً نیمی از دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۲۵۰ نفر) به پرسش‌نامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. جهت پیشگیری از افت نمونه، حجم نمونه ۱۰ درصد بیشتر در نظر گرفته شد. انتخاب این تعداد با توجه

به ملاک کلاین (۲۰۱۵)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل صورت گرفت. در نهایت نمونه شامل ۱۳۸ (۵۵/۲ درصد) دانش‌آموز دختر و ۱۱۲ (۴۴/۸ درصد) دانش‌آموز پسر بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان به ترتیب برابر با ۱۶/۱۰ و ۰/۹۷ سال بود. ۹۶ نفر (۳۸/۴ درصد) دانش‌آموز پایه اول، ۷۲ نفر (۲۸/۸ درصد) دانش‌آموز پایه دوم و ۸۲ نفر (۳۲/۸ درصد) دانش‌آموز پایه سوم بودند. به شرکت‌کنندگان نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نظر پژوهشگر باقی می‌مانند.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از چهار ابزار برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد که در ادامه معرفی می‌شوند. پرسشنامه ادراک از جو آموزشی خلاق: برای سنجش ادراک از جو آموزشی خلاق از پرسشنامه محبی‌امین، جعفری‌ثانی، سعیدی‌رضوانی و امین‌یزدی (۱۳۹۲) استفاده شد. نسخه نهایی این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۰ مؤلفه و ۵۵ گویه است. مؤلفه‌ها عبارت‌اند از چالش، آزادی، حمایت از ایده‌ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، زمان دادن به ایده‌ها، سرزندگی و پویایی و مؤلفه شادمانی و شوخ‌طبعی. مقیاس نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالف=۱، مخالف=۲، نظری ندارم=۳، موافق=۴ و کاملاً موافق=۵) است. از آنجایی که پرسش‌نامه جو آموزشی خلاق دارای مبانی نظری قوی است از این رو در پژوهش گراوند، قدم‌پور و ویسکرمی (۱۳۹۶) برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج، نشان‌دهنده برازش ساختار عاملی موردنظر با داده‌های جمع‌آوری شده بود ($RMSEA=0/049$ ، $GFI=0/95$ ، $AGFI=0/90$ ، $CFI=0/98$ ، $NFI=0/97$ ، $JFI=0/96$ ، $X^2/df=2/27$). همچنین گراوند و همکاران (۱۳۹۶) برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که نتایج آن برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۶ و برای مؤلفه چالش ۰/۸۰؛ آزادی ۰/۷۸؛ حمایت از ایده‌ها ۰/۸۲؛ اعتماد و اطمینان ۰/۸۶؛ مباحثه ۰/۸۴؛ تضاد ۰/۶۰؛ خطرپذیری ۰/۶۰؛ زمان دادن به ایده‌ها ۰/۷۹؛ سرزندگی و پویایی ۰/۶۵ و شادمانی و شوخ‌طبعی ۰/۶۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۶ و برای مؤلفه چالش ۰/۸۵؛ آزادی ۰/۸۴؛ حمایت از ایده‌ها ۰/۸۲؛ اعتماد و اطمینان ۰/۸۶؛ مباحثه ۰/۸۶؛ تضاد ۰/۷۲؛ خطرپذیری ۰/۷۲؛ زمان دادن به ایده‌ها ۰/۸۲؛ سرزندگی و پویایی ۰/۷۶ و شادمانی و شوخ‌طبعی ۰/۷۲ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسش‌نامه و مؤلفه‌های آن است.

پرسشنامه فشارزاهای تحصیلی: پرسش‌نامه فشارزاهای تحصیلی توسط کامکاری و همکاران (۱۳۸۹) با ۴۰ گویه و چهار مؤلفه فشارزاهای آموزشی (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، فشارزاهای محتوای دروس (گویه‌های ۱۱ تا ۲۰)، فشارزاهای ناشی از اجرای برنامه درسی (گویه‌های ۲۱ تا ۳۰) و

فشارزاهای تجارب تحقیرآمیز یا روابط بین فردی (گویه‌های ۳۱ تا ۴۰) طراحی شده است. نمره‌گذاری گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و بسیار زیاد=۵) بوده و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه ۲۰۰ و حداقل نمره ۴۰ است. در مطالعه کامکاری و همکاران (۱۳۸۹)، روایی با استفاده از نظرات متخصصان تأیید و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۵ و برای مؤلفه‌های فشارزاهای آموزشی ۰/۹۲؛ فشارزاهای محتوای دروس ۰/۹۰؛ فشارزاهای اجرای برنامه درسی ۰/۸۸ و فشارزاهای تجارب تحقیرآمیز یا روابط بین فردی ۰/۹۲ به دست آمده است. در پژوهش گراوند و پاک‌مهر (۱۴۰۰) برای روایی سازه پرسش‌نامه فشارزاهای تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش حاکی از روایی سازه مناسب ابزار است ($GFI=0/96$, $RMSEA=0/051$, $AGFI=0/94$, $CFI=0/98$, $NFI=0/99$, $X^2/df=2/18$). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ و برای مؤلفه‌های فشارزاهای آموزشی ۰/۹۱، فشارزاهای محتوای دروس ۰/۸۹، فشارزاهای اجرای برنامه درسی ۰/۸۲ و فشارزاهای تجارب تحقیرآمیز یا روابط بین فردی ۰/۹۰ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده و شامل ۱۲ گویه و ۳ مؤلفه اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی است. گویه‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای شامل هرگز (صفر)، به‌ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۱۳۹۰) در بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۵ و در مؤلفه‌های اهمال‌کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال‌کاری ناشی از خستگی ۰/۶۰ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی ۰/۷۰ و روایی مقیاس را با محاسبه همبستگی این مقیاس با آزمون اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱)، برابر با ۰/۳۵ گزارش نموده است. طهما سب‌زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ نمره کل این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ و در مؤلفه‌های اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی به ترتیب ضرایب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۶ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی: سیاهه فرسودگی تحصیلی^۱ را برسو، سالانوا و شوفلی (۲۰۰۷) ساخته‌اند و دارای ۱۵ گویه و سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است. گویه‌های این سیاهه در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره‌های این سیاهه به ترتیب ۱۵ و ۷۵ است. برسو و همکاران (۲۰۰۷) در یک تحلیل عاملی تأییدی نشان

^۱. School Burnout Inventory (SBI)

دادند شاخص‌های برازندگی مؤید معتبر و مقبول بودن مدل نظری طراحی شده این سیاهه است ($X^2/df=۱/۸۳$, $IFI=۰/۹۲$, $CFI=۰/۹۰$, $AGFI=۰/۸۶$, $GFI=۰/۹۰$, $RMSEA=۰/۰۷$) و ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش نمودند. نعیمی (۱۳۸۸) نیز در بررسی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به دست آوردند و روایی این مؤلفه‌ها را به ترتیب با محاسبه همبستگی آن‌ها با سیاهه فشارزاهای دانشجویی پولادی ری شهری (۱۳۷۴) به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ کل سیاهه ۰/۸۹ و در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۷؛ بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۸ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ^۱ برای بررسی مسیرهای میانجی و نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ و نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ انجام گردید.

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی مرتبه صفر در جدول ۱، ارائه شده است. مطابق با این جدول، بین نمره کل مقیاس فشارزاهای تحصیلی و ابعاد آن با جو آموزشی خلاق رابطه منفی و معنی‌دار و با فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین جو آموزشی خلاق با اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$)؛ همچنین بین نمره کل مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$).

برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، چند مفروضه اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده^۲، نرمال بودن^۳ و هم‌خطی چندگانه^۴ بررسی شد. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^۵ داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید. دامنه مقادیر ضریب کجی از ۰/۱۰- تا ۰/۶۱ و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۱۰- تا ۰/۶۳ بود. در مجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط

۱. bootstrap

۲. missing

۳. normality

۴. multicollinearity

۵. replacement

به همه متغیرهای مشاهده شده، کمتر از یک بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی دار با توزیع نرمال ندارد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- فشارزاهای تحصیلی								
۲- فشارزاهای آموزشی	۰/۸۰**							
۳- فشارزاهای محتوای دروس	۰/۸۴**	۰/۶۴**						
۴- فشارزاهای ناشی از اجرای برنامه درسی	۰/۸۸**	۰/۶۵**	۰/۷۰**					
۵- فشارزاهای تجارب تحقیرآمیز یا روابط بین فردی	۰/۷۵**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۵۴**				
۶- جو آموزشی خلاق	-۰/۳۸**	-۰/۳۴**	-۰/۲۷**	-۰/۳۵**	-۰/۲۸**			
۷- فرسودگی تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۰۸	۰/۲۰**	۰/۱۴*	-۰/۲۲**		
۸- اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۱۵*	۰/۱۷**	۰/۲۳**	-۰/۱۸**	۰/۶۲**	
میانگین	۲/۹۱	۲/۹۲	۲/۹۱	۲/۸۳	۲/۹۷	۳/۳۱	۲/۱۷	۱/۲۸
انحراف استاندارد	۰/۶۳	۰/۷۲	۰/۷۴	۰/۷۴	۰/۸۹	۰/۴۸	۰/۶۶	۰/۸۰
کجی	-۰/۳۴	-۰/۱۰	-۰/۳۵	-۰/۱۲	-۰/۱۰	-۰/۱۱	۰/۶۱	۰/۵۴
کشیدگی	-۰/۱۰	۰/۶۰	-۰/۲۴	-۰/۲۸	-۰/۲۰	۰/۶۳	۰/۳۱	۰/۲۱

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

هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره اگماض یا تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بزرگتر از ۰/۱۰ و در دامنه ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ بود که نشان دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ و در دامنه ۱/۰۷ تا ۱/۲۱ بود که بیانگر نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. پس از اجرای روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. همان گونه که جدول ۲، نشان می‌دهد مدل نهایی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش مطلوب است.

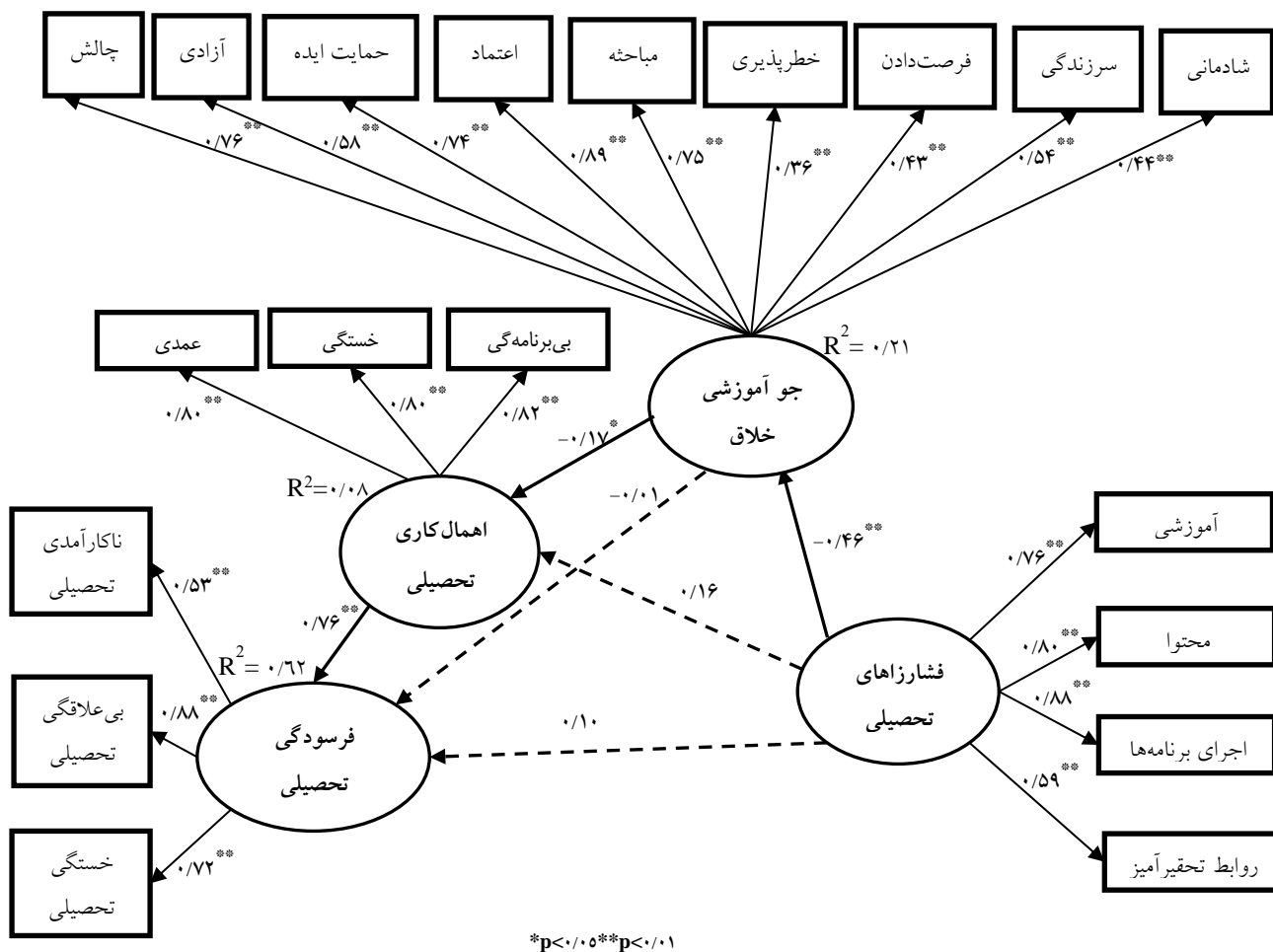
جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

شاخص	χ^2/df	PCLOSE	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
اولیه	۲/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۰۷۸	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۹۰
نهایی	۲/۰۵	۰/۰۷۶	۰/۰۶۵	۰/۹۰	۰/۸۶	۰/۹۳	۰/۸۸	۰/۹۳

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش، در شکل ۲ آمده است.

^۱. tolerance

^۲. Variance Inflation Factor (VIF)



شکل ۲. مدل آزمون‌شده پژوهش

در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم بین متغیرهای پژوهش و سطح معنی‌داری آن‌ها آورده شده است.

بر طبق نتایج شکل ۲ و جدول ۳، یافته‌ها در مورد فرضیه اول پژوهش نشان داد که فشارزاهای تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری نداشت. نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد که فشارزاهای تحصیلی دارای اثر مستقیم منفی و معنی‌دار بر جو آموزشی خلاق بود.

($\beta = -0/46, p = 0/001$)؛ اما بر اهمال‌کاری تحصیلی دارای اثر مستقیم و معنی‌داری نبود. همچنین نتایج فرضیه سوم نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر فرسودگی تحصیلی داشت ($\beta = 0/76, p = 0/001$)، اما جو آموزشی خلاق اثر معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نداشت.

جدول ۳. برآوردهای مربوط به اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیرها	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی داری	ضریب تبیین
از فشارزاهای تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۱۰	۱/۴۵	۰/۱۴۷	
از جو آموزشی خلاق به فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۹۰۳	۰/۶۲
از اهمال‌کاری تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	۰/۶۳	۰/۷۶	۸/۸۴	۰/۰۰۱	
از فشارزاهای تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۹	۰/۱۶	۱/۸۷	۰/۰۶۲	۰/۰۸
از جو آموزشی خلاق به اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۳	-۰/۱۷	۲/۰۳	۰/۰۴۲	
از فشارزاهای تحصیلی به جو آموزشی خلاق	-۰/۴۲	-۰/۴۶	۶/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱

جدول ۴ نتایج حاصل از روش بوت‌استرپ در برنامه AMOS را برای روابط واسطه‌ای نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، فشارزاهای تحصیلی از طریق میانجی‌گری جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی ($\beta = 0/18, p = 0/004$) اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد؛ فشارزاهای تحصیلی از طریق میانجی‌گری جو آموزشی خلاق اثر غیرمستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی ندارد، اما جو آموزشی خلاق از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد. ($\beta = -0/13, p = 0/002$)

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت‌استرپ

مسیرها	β	فاصله اطمینان ۹۵٪		سطح معنی‌داری
		حد بالا	حد پایین	
فشارزاهای تحصیلی ← جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۰۴	۰/۰۰۴
فشارزاهای تحصیلی ← جو آموزشی خلاق ← اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۸	۰/۱۶	-۰/۰۰۶	۰/۰۶۴
جو آموزشی خلاق ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۳	-۰/۰۲	-۰/۲۳	۰/۰۰۲

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای ادراک از جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه میان فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که مدل نهایی واسطه‌گری ادراک از جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین

فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با داده‌ها برآزش دارد. در مدل نهایی، فشارزاهای تحصیلی اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی نداشت، اما از طریق میانجی‌گری ادراک از جو آموزشی خلاق و اهمال‌کاری تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های هال و همکاران (۲۰۱۹)، سنبرچی (۲۰۱۸)، گاس و همکاران (۲۰۱۷)، بالکیس (۲۰۱۳)، شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷)، فاضل و یزدخواستی (۱۳۹۵)، فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (۱۳۹۸)، مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) هم‌سو است. علت عدم‌تأثیر مستقیم فشارزاهای تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی را می‌توان به ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی نسبت داد. فشارزاهای تحصیلی و تکالیف تحصیلی سنگین می‌توانند زمینه را برای افزایش اهمال‌کاری و در نهایت فرسودگی تحصیلی فراهم آورند؛ به این معنا که دانش‌آموز تحت تأثیر خواسته‌ها و الزامات مربوط به تحصیل است. یک دانش‌آموز باید تکالیف و وظایف متعددی را انجام دهد، که انجام دادن آن‌ها مستلزم داشتن امکانات و منابع کافی است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشند و فرد منابع لازم را در اختیار نداشته باشد در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی و انگیزش او برای انجام تکالیف درسی کاهش می‌یابد (نعامی، ۱۳۸۸). از جمله مدل‌های موجود برای تبیین این موضوع، مدل الزامات-کنترل (دیپانگ و همکاران، ۲۰۰۴) و مدل الزامات-منابع (دیمرتی و همکاران، ۲۰۰۱) است. در این پژوهش، الزامات به‌عنوان الزامات تحصیلی است، یعنی مجموعه تکالیف و وظایفی که دانش‌آموزان در دوره تحصیلی به انجام دادن آن‌ها مکلف هستند. بر اساس این مدل‌ها، زمانی فرد در معرض اهمال‌کاری و در نهایت فرسودگی تحصیلی قرار می‌گیرد که قادر به کنترل و مدیریت این الزامات تحصیلی نباشد. یکی از روش‌های مهم کنترل و مدیریت این الزامات، داشتن منابع لازم است. اگر در مدارس به‌شکل مناسب و در حد کافی امکانات در دسترس نباشند، دانش‌آموزان را با استرس بیشتری مواجه می‌کنند. این استرس‌های مستمر می‌تواند زمینه را برای بروز اهمال‌کاری و در نهایت فرسودگی تحصیلی فراهم کند. علاوه بر این می‌توان گفت، فرد در موقعیت‌های فشارزا یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف اقدام می‌کند. اگر بر مبنای این ارزیابی، موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجانات منفی همچون اضطراب را تجربه می‌کند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد (سواری و همکاران، ۱۳۹۹). مدل تعاملی لازاروس و فولکمن^۱ گرچه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به‌خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمال‌کاری است. بر همین مبنای زمانی که فرد در موقعیت انجام دادن یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن دست به اجتناب از تکلیف می‌زند. به‌عبارت دیگر فرد با انجام ندادن تکلیف و اهمال‌کاری در

^۱. Lazarus and Folkman's Transactional Stress Model

واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است (سواری و همکاران، ۱۳۹۹). لذا بر مبنای پژوهش شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷) می‌توان گفت که اهمال‌کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام فعالیت‌های مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است و اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که از آن به‌عنوان یک عادت بد رفتاری یاد می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود، لذا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش آن شود.

از سوی دیگر، مطابق با مدل الزامات-منابع دیمروتی و همکاران (۲۰۰۱) می‌توان نتیجه گرفت، در صورتی که الزامات و عوامل استرس‌زا زیاد باشد و منابع نیز به‌صورت مکفی در دسترس نباشد، افراد با استرس بیشتری مواجه می‌شوند. این استرس‌ها می‌تواند زمینه را برای کاهش جو آموزشی خلاق فراهم کند، این در حالی است که طراحی و سازمان‌دهی کلاس درس از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده، زیرا نحوه مدیریت کلاس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش است. کلاس درس و جو آموزشی خلاق شرایط را برای یادگیری خلاق فراهم می‌کند. یادگیری خلاق مستلزم کلاسی فعال، پویا و برانگیزاننده است (حسینی، ۱۳۹۴). یکی از ارکان اصلی در آموزش و پرورش موضوع آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری است. با توجه به پیشرفت فناوری و ورود به عصر فراصنعت لازم است فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس و دانشگاه نیز با این تحولات هماهنگ گردد و از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات به سمت راهبردهای آموزشی جدید مسئله‌مداری و مشکل‌گشایی-که می‌تواند منجر به رشد توانایی‌های خلاق در فراگیران گردد- حرکت نماید. این موضوع در مورد دانش‌آموزان متوسطه دوم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که این افراد از توانایی‌های بالایی برخوردارند و می‌توان با روش‌های مؤثر تدریس آن‌ها را یاری نمود تا بینش خود را وسعت دهند و به این ترتیب قدرت تجزیه و تحلیل مطالب، نقد علمی، توانایی حل مسائل و قدرت ابداع و ابتکار را در آن‌ها افزایش داد. معمولاً روش‌های یاددهی و یادگیری به دو دسته روش‌های فعال و غیرفعال تقسیم می‌شوند. طبیعی است که راهبردهای آموزشی مبتنی بر خلاقیت، مربوط به دسته اول باشد. روش‌های فعال، فرایندی تعاملی است که یادگیرنده در جریان آموزش نقش فعال ایفا نموده و یاددهنده نقش راهنما دارد (گوری، ۲۰۰۶؛ نقل از گراوند و همکاران، ۱۳۹۶). لازم به ذکر است، اگرچه طرح درس معلمان از پیش طراحی و در اختیار آنان قرار می‌گیرد اما این امکان نیز وجود دارد که با توجه به توانمندی‌های دانش‌آموزان و تشخیص معلمان دخل و تصرفاتی در آن صورت پذیرد، به‌علاوه معلمان می‌توانند از روش‌های تدریس فعال غنی‌سازی نیز متناسب با شرایط و توانایی‌های دانش‌آموزان استفاده نمایند؛ زیرا همان‌طور که ذکر شد روش‌های فعال آموزش می‌توانند فرصت لازم برای توسعه مهارت‌های تفکر

خلاق و انگیزش تحصیلی را هرچه بیشتر فراهم آورند، که این امر می‌تواند، انگیزه لازم برای فعالیت و تلاش را در یادگیرنده ایجاد کند تا حتی برای مسائل آینده که قابل پیش‌بینی نیست به راه‌حل‌های خلاقیتی بیندیشد (حسینی، ۱۳۸۸؛ نقل از گراوند و همکاران، ۱۳۹۶). بر اساس این پژوهش، فشارزاهای تحصیلی نقش اساسی در اهمال‌کاری تحصیلی به‌واسطه جو آموزشی خلاق دارد.

فشارزاهای تحصیلی از طریق میانجی‌گری جو آموزشی خلاق اثر غیرمستقیم معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی نداشت؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های سنبرچی (۲۰۱۸)، گاس و همکاران (۲۰۱۷)، لاپینین و دومسین (۲۰۱۴)، چان و یوئن (۲۰۱۴)، کورکین و همکاران (۲۰۱۴)، شارما و کور (۲۰۱۱)، سلمانی و همکاران (۱۳۹۶) و بختیارپور و هومن (۱۳۹۳) ناهم‌سو است. در تبیین عدم نقش میانجی جو آموزشی خلاق در رابطه بین فشارزاهای تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت، بر اساس نظر بسیاری از صاحب‌نظران به‌کارگیری جو آموزشی خلاق و سازنده‌گرا در موقعیت‌های مختلف آموزشی از جمله آموزش عالی می‌تواند ثمرات ارزنده‌ای را به همراه داشته باشد. نتایج اکثر پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی محیط‌های یادگیری خلاق در آموزش دانشگاهی است (کرمی، ۱۳۹۰). جو‌های مک‌آلیسی (۲۰۰۴) و بسیاری از پژوهشگران دیگر، بر این باورند که شرط اصلی به‌کارگیری محیط‌های یادگیری خلاق در آموزش، داشتن فراگیری توانمند و دارای دانش پیشین لازم جهت حضور در چنین محیط‌هایی است و صراحتاً خاطر نشان ساخته‌اند که دانشگاه یکی از بهترین جایگاه‌های آموزشی جهت کاربست چنین رویکردی است. بر اساس نظریه کسب دانش، مدل‌های طراحی آموزشی سازنده‌گرا برای فراگیری مناسب است که از دانش پیشین مناسبی برخوردار باشند و به‌طور خاص دانشگاه جهت اجرای آن پیشنهاد می‌گردد (جانسون و مک‌آلیسی، ۲۰۰۴). جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش دانش‌آموزان بودند که به نظر می‌رسد دلیل این نتیجه عدم آشنایی معلمان آن‌ها با محیط یادگیری سازنده‌گرا و خلاق باشد. این ادعای محقق با نتایج تحقیق ایزدی، صالحی‌عمران و منصوریککی (۱۳۹۱) مبنی بر این‌که اساس عملکرد معلمان بر رویکرد سازنده‌گرایی نیست؛ و رجب‌لو (۱۳۷۵) مبنی بر عدم آشنایی معلمان علوم انسانی شهر تهران با ارزشیابی در حین فرایند تدریس و عدم استفاده از مطالب خارج از درس و همچنین تحقیق دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) هم‌خوانی دارد. علت این امر را می‌توان در مسائل فرهنگی و سیاسی نیز جستجو کرد. بدین معنی که ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آموزش و پرورش، راه را بر روی معلمان سازنده‌گرا می‌بندد؛ زیرا بیشتر انتظار می‌رود معلم در چهارچوب کتب درسی و به روال سنتی تدریس کند و موضوعات نظام مدرسه‌ای را به دانش‌آموزان انتقال دهد. این موضوع در ارتباط با خانواده‌ها نیز صادق است، به این معنی که توقع اصلی والدین دانش‌آموزان از معلم ارائه یک تدریس مبتنی بر کتاب و حفظ کامل آن و موضوعات

مطرح شده در کتب تو سط دانش‌آموزان است. این موضوع با یافته‌های تحقیق اووروس (۲۰۰۹) مبنی بر این‌که اصلاحات فرهنگی، سیاسی و اقتصادی؛ پیش‌نیاز اصلاحات آموزشی در مراکز تربیت معلم و مدارس است، هم‌خوانی دارد.

همچنین جو آموزشی خلاق به‌طور مستقیم بر فرسودگی تحصیلی اثر نداشت، اما از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی داشت؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های هال و همکاران (۲۰۱۹)، کورکین و همکاران (۲۰۱۴)، توکاو و همکاران (۲۰۱۳)، فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (۱۳۹۸)، مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، شه‌بازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷) و سلمانی و همکاران (۱۳۹۶) هم‌سو است. به‌طور کلی دانش‌آموزان در مقابل محرک‌ها، رویدادها و روش‌های آموزشی جذاب، واکنش بیشتری را از خود نشان می‌دهند و در صورتی که در آموزش آن‌ها از روش‌های برانگیزاننده استفاده شود، می‌توان بر رشد آن‌ها در ابعاد مختلف یادگیری و رشد افزود. دانش‌آموزان عموماً از روش‌های تدریس متنوع بر اساس نظریه‌های مختلف روان‌شناسی تربیتی استقبال می‌کنند. به همین دلیل اگر درس‌ها مطابق با این نظریه‌ها به آن‌ها ارائه شود، نسبت به زمانی که درس‌ها به روش مرسوم معلم به آن‌ها آموزش داده شود، اشتیاق بیشتری را برای یادگیری از خود نشان می‌دهند (قائدی و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از عوامل مؤثر تربیتی در حوزهٔ تعلیم و تربیت نوین، جو آموزشی است. در تعلیم و تربیت جدید، فضای آموزشی باید چنان باشد که به‌عنوان عاملی زنده و پویا، در کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی فراگیران ایفای نقش کند. بدین معنا که فعالیت‌های آموزشی و پرورشی محیط آموزشی بایستی در فضاهای مناسب و براساس نیازها و علائق فراگیران انجام پذیرد تا مربی در تدریس و مربی در یادگیری، احساس رغبت و انگیزه نموده و از فعالیت خود لذت ببرد. فضای آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که فراگیر در آن احساس گرمی و محبت کند تا وقتی از محیط خانواده وارد فضای آموزشی می‌شود، از محیط دل‌زده نشود. فضای آموزشی شرایط را برای افزایش یادگیری و بروز رفتارهای بهنجار افراد استفاده‌کننده از آن مساعد می‌سازد. مشاهداتی که در این زمینه انجام شده، نشان می‌دهد، برخی محیط‌ها، امکان بیشتری برای خلاقیت و ابتکار ایجاد می‌کنند و برخی دیگر برقراری روابط و تعامل‌های اجتماعی را تسهیل می‌کنند (موسوی‌منزه و قلتاش، ۱۳۹۵). حال، هرچه ادراک فراگیران از جو آموزشی خلاق (چالش، آزادی، حمایت از ایده‌ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، فرصت دادن به ایده‌ها، سرزندگی و پویایی، شادمانی و شوخ‌طبعی) بیشتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها کمتر بوده و رغبت آن‌ها جهت حضور در مدرسه بیشتر می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزانی که به اهمال‌کاری تحصیلی دچار می‌شوند، اشتیاقی برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی و انجام تکالیف درسی به‌نحو احسن ندارند و به‌موقع سر کلاس درس حاضر نمی‌شوند و به مطالب درسی بیان‌شده در کلاس درس اهمیت نمی‌دهند که

با این شرایط به طور قطع نمی‌توانند در امتحانات موفق باشند و انگیزه لازم برای آموختن و تحصیل از خود نشان نمی‌دهند و فعالیت و رنج و زحمتی برای رسیدن به مراحل بالاتر متحمل نمی‌شوند. این دانش‌آموزان به مطالب درسی توجه نمی‌کنند، تکالیف درسی را جدی نمی‌گیرند و سعی نمی‌کنند اطلاعاتی بیش از آنچه در کلاس درس بیان می‌شود، یاد بگیرند و در کل انگیزه‌ای برای پیشرفت تحصیلی از خود نشان نمی‌دهند، که نتیجه آن می‌تواند افزایش فرسودگی تحصیلی باشد. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای معلمان و مسئولان آموزش و پرورش در بر دارد. با توجه به آن که بر اساس یافته‌ها، جو آموزشی خلاق نقش واسطه‌ای در رابطه بین فشارزاهای تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ می‌توان گفت که هرچه در مدارس محیط کلاس ساختار مشارکتی‌تری داشته باشد، شرایط برای افزایش تعامل و اظهارنظر در مورد عقاید و افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر برای فراگیران فراهم شود و فراگیران تکالیف را به صورت جذاب، معنی‌دار و با اهمیت درک نمایند؛ فرسودگی تحصیلی آنان بهبود پیدا می‌کند. علاوه بر این، با توجه به این که از مهمترین مؤلفه‌های جو آموزشی خلاق انتخاب آزاد است، با حمایت از استقلال دانش‌آموزان می‌توان نقش مهمی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی ایفا کرد. خلاقیت را نمی‌توان با دستورالعمل مشخصی نتیجه گرفت؛ بلکه لازم است دانش‌آموزان از فرایند خلاقیت آگاهی یافته و در بستری خلاقیت‌زا برای خلق کردن تلاش کنند؛ بنابراین وجود جو آموزشی خلاق برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر است. اساتید و معلمان با در نظر گرفتن فشارزاهای تحصیلی می‌توانند با تأثیر بر مؤلفه‌های جو آموزشی خلاق (چالش، آزادی، حمایت از ایده‌ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، زمان دادن به ایده‌ها، سرزندگی و پویایی، شادمانی و شوخ‌طبعی)، نقش قابل توجهی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کنند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم بود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر دوره‌های تحصیلی باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین بهتر است که این بررسی روی سایر گروه‌ها مانند دانشجویان انجام بگیرد و در صورت امکان از ابزارهای متنوع‌تری برای اندازه‌گیری جو آموزشی خلاق و فشارزاهای تحصیلی استفاده شود.

تعارض منافع

نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان مراتب تشکر خود را از دانش‌آموزانی که در جمع‌آوری اطلاعات نقش داشته‌اند،

اعلام می‌دارند.

منابع

الف. فارسی

- احمدی، ژاله و زینالی، علی. (۱۳۹۷). تأثیر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی کیفیت خواب، اهمال‌کاری تحصیلی و استرس تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۲۲)، ۲۱-۳۲.
- امیری، مجید. (۱۳۹۴). تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی.
- ایزدی، صمد؛ صالحی‌عمران، ابراهیم و منصوربکی، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۱)، ۱-۲۸.
- بختیارپور، سعید و هومن، فرزانه. (۱۳۹۳). رابطه حمایت اجتماعی، فشارزاهای تحصیلی و احساس غربت با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. مجله روانشناسی اجتماعی، ۹(۳۲)، ۶۳-۷۹.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۱۵۲-۱۲۶.
- پروند، محمدحسن. (۱۳۸۸). مقدمت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: چاپ خورشید.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۹۴). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: آستان قدس رضوی.
- پولادی ری‌شهری، رضا. (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس عوامل استرس‌زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزش، ۵(۱۸)، ۱۷۰-۱۳۵.
- رجبلو، قاسم. (۱۳۷۵). بررسی ویژگی‌های روش تدریس دبیران علوم انسانی سال دوم متوسطه نظری نظام جدید در منطقه ۶ آموزش و پرورش شهر تهران از دیدگاه دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- روحانی، عباس و ماهر، فرهاد. (۱۳۸۶). اثر نوع ارزشیابی بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲(۴)، ۷۰-۵۵.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. *فصلنامه علمی مطالعات روان‌شناختی*، ۷(۴)، ۲۶-۹.
- سلمانی، منصور؛ خام‌سان، احمد و اسدی یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۱۴۱-۱۶۹.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۵)، ۱۵-۱.
- سواری، کریم؛ فلاحی، مریم؛ خلیفه، قدرت‌اله و حاجی عرب، سمیرا. (۱۳۹۹). اثرات فشار روانی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق میانجی‌گری انگیزش تحصیلی و اعتیاد به اینترنت. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۶)، ۵۵۶-۵۵۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران: نشر دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۶). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات سمت.
- شولتز، دوان پی. و شولتز، سیدنی ال. (۲۰۱۶/۱۳۹۹). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سید محمدی. ویراست دهم، تهران: نشر دوران.
- شهبازیان خونیک، آرش؛ مصرآبادی، جواد و فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۷). نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۹۸.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داوود و صادق‌پور، مهدی (۱۳۹۸). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان. *فناوری و آموزش*، ۱۴(۱)، ۲۳۰-۲۲۱.
- عزیزی ابرقوئی، محسن؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی علی فشارزاهای آموزشی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری استرس ادراک شده در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۷(۴)، ۲۴۵-۲۳۴.
- فاضل، زهرا سادات و یزدخواستی، فریبا. (۱۳۹۵). تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دختر شهر اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۱۲۶-۱۰۷.
- فکری‌نوجه‌ده، فوزیه و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). مدل علی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی

تحصیلی نقش واسطه‌ای انگیزش. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تحولی، ۱۵(۵۹)، ۳۰۹-۳۲۲.

قائدی، بتول؛ قلتاش، عباس؛ هاشمی، سیداحمد و ماشینچی، علی اصغر. (۱۳۹۸). اثربخشی تدریس مبتنی بر ساختن‌گرایی اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی، تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. تدریس پژوهی، ۷(۲)، ۵۷-۳۷.

کارگر، عرفانه. (۱۳۹۳). ارتباط تعارض کار- خانواده و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تربیت معلم، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

کامکاری، کامبیز؛ کیومرثی، فیروز و شکرزاده، شهره. (۱۳۸۹). بررسی اثرات فشارآورهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های استان تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۵(۳)، ۱۱۱-۱۳۱.

کریمی، مرتضی. (۱۳۹۰). طراحی و سنجش تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی (مورد درس روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی). فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۵(۳)، ۵۱-۲۳.

گراوند، هوشنگ و پاک‌مهر، حمیده. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی تأثیر جهت‌گیری‌های انگیزشی و فشارآورهای تحصیلی بر خودکارآمدی پژوهشی: نقش واسطه‌ای روحیه پژوهشی. فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۹(۱)، ۸۳-۹۴.

گراوند، هوشنگ؛ قدم‌پور، عزت‌اله و ویسکرمی، حسنعلی. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی ادراک از جو آموزشی خلاق و مهارت‌های حل مسئله با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۶)، ۱۲۱-۹۵.

محبی‌امین، سکینه؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ سعیدی‌رضوانی، محمود و امین‌یزدی، امیر. (۱۳۹۲). وضعیت تدریس خلاق از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۶)، ۶۸-۵۹.

مرادی‌زاده، سهراب؛ پیرانی، ذبیح‌اله و فقیهی، علیرضا. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس جو حاکم بر مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه استان لرستان. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶(۲)، ۲۰-۹.

موسوی، سیده فاطمه و شکری، فرزانه. (۱۳۹۴). مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنیدگی زندگی دانشجویی. رویش روان‌شناسی، ۴(۱۰)، ۵۹-۸۰.

موسوی‌منزه، سیده طیبه و قلتاش، عباس. (۱۳۹۵). رابطه جو آموزشی با فرسودگی تحصیلی و

- کیفیت تجارب یادگیری در دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۷(۳)، ۷۸-۸۹.
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۵). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. آستان قدس رضوی و دانشگاه کرمان.
- نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روان‌شناختی، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- نوشادی، سهیلا و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۶). رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۲۵)، ۱۵۲-۱۲۳.
- همتی، رضا و صادقی، اسما. (۱۳۹۷). تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان. مسائل اجتماعی ایران، ۹(۲)، ۲۳۳-۲۵۷.

ب. انگلیسی

- Aihie, O. N., & Ohanaka, B. I. (2019). Perceived academic stress among undergraduate students in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 9(2), 56 - 66.
- Al-karasneh, S. & Saleh, A. M. (2010). Islamic perspective of creativity: A model for teachers of social studies as leaders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 412-426.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16-38.
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-71.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 460-478.
- Brown, P., May, R., Sanchez-Gonzalez, M., Koutnik, A., & Fincham, F. (2013). *The relationship of school burnout, anxiety, and depressive symptoms with academic performance*. Paper presented at the Poster session presented at the 25th Annual Convention of the Association for Psychological Science, Washington, DC.
- Cenberci, S. (2018). The investigation of the creative thinking tendency of prospective mathematics teachers in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 78-85.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12(1), 69-77.
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 62-87.
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Taylor & Francis
- Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 112, 18-25.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.

- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A., Houtman, I. L., & Bongers, P. M. (2004). The relationships between work characteristics and mental health: Examining normal, reversed and reciprocal relationships in a 4-wave study. *Work & Stress, 18*(2), 149-166.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology, 86*(3), 499-512.
- Ekvall G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(1), 105 -122.
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology, 37*(2), 436-440.
- Flett, G. L., Schmidt, D. H., Besser, A., & Hewitt, P. (2016). Interpersonal personality vulnerabilities, stress, and depression in adolescents: Interpersonal hassles as a mediator of sociotropy and socially prescribed perfectionism. *International Journal of Child and Adolescent Resilience (IJCAR), 4*(1), 103- 121.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(8), 1087-1098.
- Gibson, S. H. (2011). *How action-learning coaches foster a climate conducive to learning*: Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, affective state, rumination, and sleep quality: Investigating reciprocal effects with ambulatory assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 39*(1), 58-85.
- Goss, P., Sonnemann, J., & Griffiths, K. (2017). Engaging students: Creating classrooms that improve learning. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1844999/engaging-students/2588834/> on 02 Jun 2022. CID: 20.500.12592/9wndg4.
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859-879.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS one, 14*(12), e0226716.
- Johassen, D., & McAleese, T. (2004). *A manifesto for a constructivist approach to technology in higher education*. Retrieved October, 19, 2004.
- Kagan, M., Calkir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2121-2125.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 372-384.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance a meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*(1), 26-33.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lapeniene, D., & Dumciene, A. (2014). Teachers' creativity: Different approaches and similar results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 279-284.
- Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International, 39*(3), 217-233.

- Loughnan, S., Haslam, N., Murnane, T., Vaes, J., Reynolds, C., & Suitner, C. (2010). Objectification leads to depersonalization: The denial of mind and moral concern to objectify others. *European Journal of Social Psychology, 40*(5), 709-717.
- Maulidia, J., & Usman, O. (2019). *Effect of self-efficacy, learning motivation, fear of failure and parent's social support towards academic procrastination (December 27, 2019)*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3510145or> <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3510145>
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptom among Norwegian adolescents, *School Psychology International, 25*, 317-332.
- Okayasu, T., Shimada, H., Niwa, Y., Mori, T., & Yatomi, N. (1992). The relationship between evaluation of school stressors and stress responses in junior high school students. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology, 63*(5), 310-318.
- Pilkaukaite-Valickiene, R., Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 637-641.
- Portoghese, I., Galletta, M., Porru, F., Burdorf, A., Sardo, S., D'Aloja, E., & Campagna, M. (2019). Stress among university students: Factorial structure and measurement invariance of the Italian version of the Effort-Reward Imbalance student questionnaire. *BMC Psychology, 7*(1), 1-7.
- Reddy, K. J, Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal, 11*(1), 531-537.
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2018). Burnout in university students: the mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 8*, 107-119.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8*(1-2), 122-127.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473-480.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 82*, 553-556.
- Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development, 29*(3), 303-311.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33.
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 77*, 27-31.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2012). Formative assessment-supporting students' learning. *Research and Development Connection, 19*, 1-12.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1529-1540.

English Abstract

The Structural Model of the Effect of Academic Stress on Academic Burnout: The Mediating Role of Perception of Creative Educational Environment and Academic Procrastination

Houshang Garavand*, Saeideh Sabzian, Hamideh Pakmehr*****

The purpose of this study was to investigate the mediating role of perception of creative educational environment and academic procrastination in the relationship between academic stress and academic burnout. This research adopted a correlational design and used structural equation modeling to analyze the relationship between the variables. The population of this study included all students of senior high schools in Sanandaj in the academic year 2018-2019. Of these students, 250 students were selected as the study sample using a random multistage cluster sampling method. The participants were asked to fill out the following questionnaires: creative educational climate, academic procrastination, academic burnout, and academic stress. Data analysis was performed using structural equation modeling, SPSS (version 22), and AMOS (version 24). The results showed that the research model provided the optimal fit to the data. Furthermore, the results showed that while academic procrastination had a positive and significant direct effect on academic burnout, academic stress and creative educational environment did not have a significant effect on academic burnout. Creative educational environment had a significant negative effect on academic procrastination, but academic stress had no significant direct effect on academic procrastination. Also, academic stress had a negative and significant direct effect on the creative educational environment. Regarding the indirect effects, the results showed that academic stress had an indirect effect on academic burnout through the mediating role of creative educational environment and academic procrastination. However, academic stress did not have an indirect effect on academic procrastination through the mediating role of creative educational environment. Also, creative educational environment had an indirect effect on academic burnout through the mediating role of academic procrastination. According to the obtained results, by reducing academic stress and creating a creative educational climate, procrastination can be improved and academic burnout among students can be reduced.

Keywords: academic burnout, academic procrastination, academic stress, creative educational environment

*Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran (Corresponding Author) garavand.h@lu.ac.ir

**Assistant Professor, Department of Counseling, School of Humanities, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran. s.sabzian@hmu.ac.ir

***Assistant Professor, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. h.pakmehr@imamreza.ac.ir