

دانش و پژوهش در روان‌شناسی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره سی و دوم - تابستان ۱۳۸۶

صص ۱۶۶ - ۱۴۵

رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز*

فریبا حافظی^۱ - حسن احدی^۲ - میر صلاح‌الدین عنایتی^۳ - بهمن نجاریان^۴

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ بود. نمونه پژوهش ۳۰۰ دانشجوی بود که به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. در تحقیق حاضر از پرسشنامه استرس لیبین، لیبین و جکسون، فرسودگی مزلچ، پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی و معدل کل نمرات دانشجویان استفاده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، از روش‌های آماری میانگین، انحراف معیار و تحلیل مسیر به منظور تحلیل داده‌ها استفاده شد. تحقیق حاضر شامل یک فرضیه اصلی و ۸ فرضیه فرعی است. فرضیه اصلی رابطه علی میان استرس

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اهواز faribaahr31@yahoo.com

۲- استاد و عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

۳- استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اهواز

۴- استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اهواز

چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی است که تأیید شد. همچنین مسیرهای مستقیم از استرس چالش به فرسودگی و انگیزش یادگیری، از استرس مانع پیشرفت به فرسودگی و انگیزش یادگیری، معنادار بودند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم از استرس چالش به عملکرد تحصیلی از طریق فرسودگی و انگیزش یادگیری و از استرس مانع پیشرفت به عملکرد تحصیلی از طریق فرسودگی و انگیزش یادگیری معنادار بود.

کلید واژه‌ها: استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی، انگیزش یادگیری، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

امروزه انسان با دو جنبه متضاد استرس روبه‌رو است. از یک طرف، استرس جزو ضروری زندگی است که فرد را برای زندگی، حرکت و پیشرفت آماده می‌کند و از طرف دیگر، استرس ریشه بسیاری از مشکلات روحی، جسمی و اجتماعی است. پیشرفت‌های فناوری در چند دهه اخیر تغییرات بسیاری در سطوح اجتماع پدید آورده است. سازش با چنین تغییراتی نیازمند استفاده از روشهای تطبیقی است.

اصطلاح استرس به قرن پانزدهم میلادی بر می‌گردد که به معنای تنش یا فشار فیزیکی به کار رفت. در سال ۱۷۰۶ این اصطلاح برای توصیف سختی، دشواری، یا بدبختی به کار برده شد و در اواسط قرن ۱۹ به معنای فشار گسترش یافت و هم به معنای نیروی وارد بر بدن و هم روان مورد استفاده قرار گرفت (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴).

مفهوم استرس اغلب با هانس سلیه^۱ همراه می‌شود، وی برای نخستین بار این اصطلاح را برای مجموعه‌ای خاص از علائم به کار برد. سلیه در سال ۱۹۲۶ هنگامی که دانشجوی رشته پزشکی بود مشاهده کرد، موش‌هایی که مواد سمی به آنها تزریق می‌شود علائمی مشابه افراد بیمار و آسیب‌دیده از خود نشان می‌دهند.

وی نخست چنین نشانه‌هایی را «نشانگان رنجوری»^۲ نامید و سپس واژه «استرس» را برای این نشانگان به کار برد. سلیه این اصطلاح را از فیزیک به عاریت گرفت. بنابراین استرس هنگامی رخ می‌دهد که یک نیرو با مقاومت مواجه شده و مواد مقاوم را دچار تغییر و دگرگونی سازد.

1 – Hans Selye

2 – Syndrome of being sick

«نشانگان سازگاری عمومی» عنوانی است که سلیه برای تغییرات جسمانی که به وسیله استرس ایجاد می‌گردد به کار برد. لازاروس^۱ (۱۹۷۱) با استفاده از توصیف‌های روان‌شناختی، استرس را به عنوان مجموعه‌ای از متغیرهای وابسته به هم و فرایندی که به میزان زیادی مشخص شده است، تعریف می‌کند که این پیوند یا وابستگی شخصی، تصویری بوده و ویژگیهای خاص خود را داراست. بنابراین بخش عمده‌ای از واکنش فرد به استرس به ارزیابی فرد از توانایی‌های خود، چگونگی برخورد و مهار موقعیت‌های استرس‌زا بستگی دارد (کاپلان و سادوک^۲، ۱۹۸۹).

استرس فرایند انطباق یا سر و کار داشتن با محرک‌های پیرامونی است که مخرب یا تهدیدکننده بوده و کارکردهای جسمانی یا روانی فرد را کاهش می‌دهد (لازاروس و فولکمن^۳، ۱۹۸۴).

سربازی در جبهه جنگ جراحاتی متحمل می‌شود، مادری که نگران پسر سرباز خود است، فقیری که گرسنگی می‌کشد، کاسبی که پیوسته نگران ارزان شدن قیمت‌هاست و تاجری که برای پول بیشتر تلاش می‌کند، همگی استرس دارند. همه انسان‌ها در طول زندگی با استرس‌های متعددی روبه‌رو می‌شوند و به گفته سلیه استرس چاشنی زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ امکان‌پذیر است (سلیه، ۱۹۷۸)..

عموماً این طور فرض می‌شود که تجارب استرس‌زا بد بوده و افراد به دنبال راهها و روش‌هایی برای جلوگیری یا کاهش احساس استرس هستند. با وجود این بعضی تحقیقات نشان داده است که استرس می‌تواند پیامدهای مطلوبی داشته باشد زیرا استرس ابعاد متفاوتی دارد که بعضی از ابعاد آن با پیامدهای مثبت همراه است (نقل از لیبین، لیبین و جکسون، ۲۰۰۴) به عنوان مثال: مطالعه کاواناژ، باسول، روهلینگ و بودریو^۴ (۲۰۰۰) نشان داد که احساس استرس همراه با چالش یا تجارب شغلی پاداش‌دهنده رابطه متفاوتی با پیامدهای شغلی دارد نسبت به وقتی که احساس استرس مانع پیشرفت یا تجارب شغلی فشارآور باشد. به طور کلی، استرس چالش رابطه مثبتی با پیامدهای مثبت مطلوب مانند رضایت شغلی دارد..

1 – Lazarus

2 – Kaplan and Sadok

3 – Lazarus and Folkman

4 – Cavanaugh, Basul, Ruheling and Bodrio

تحقیقات نشان داده است که استرس می‌تواند جنبه تقویت‌کننده یا تخریب‌کننده داشته باشد (کاوناز، ۲۰۰۰). از طرفی، استرس چالش‌گرچه به طور بالقوه استرس‌زاست اما با امکان رشد و کسب تجربه همراه است و از طرف دیگر استرس مانع پیشرفت با تقاضا یا شرایطی که فشارزا یا مداخله‌گر پیشرفت کاری است همراه است.

به طور اساسی دیدگاه‌هایی درباره استرس وجود دارد (لازاروس، ۱۹۶۶؛ لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ لازاروس، کانر و فولکمن^۱، ۱۹۸۰). استرس به عنوان پاسخ روان‌شناختی فرد به موقعیتی که فرد را در معرض خطر قرار می‌دهد و موقعیت یا منابع فردی را تحت فشار قرار می‌دهد تعریف می‌شود.

پاسخ روان‌شناختی در این تعریف انعکاس هیجاناتی است که در موقعیت به عنوان چالش^۲ - سودمند یا تهدیدکننده - مضر ارزیابی می‌شود. همچنین پاسخ روان‌شناختی به عنوان کارکرد سطوح ارتقا یافته پردازش اطلاعات که متمرکز بر ارزیابی و سازگاری با موقعیت است تعریف می‌شود (لیپین، لیپین و جکسون^۳، ۲۰۰۴).

گاهی یافته‌های تجربی در مورد روابط بین استرس و عملکرد با یکدیگر ناسازگارند (بیر^۴، ۱۹۸۵؛ جکس^۵، ۱۹۹۸؛ سالیوان و باگات^۶، ۱۹۹۲). یک توضیح برای این تناقض و ناسازگاری از تحقیقات اولیه‌ای که بر روی یادگیری انجام گرفته سرچشمه می‌گیرد که بیان کرده است: استرس برانگیختگی را افزایش می‌دهد، تا حدی برانگیختگی موجب افزایش عملکرد می‌شود و بعد از آن موجب کاهش در عملکرد می‌شود (پرکز و دادسون^۷، ۱۹۸۰). طبق این چارچوب روابط استرس - عملکرد ممکن است مثبت، خنثی یا منفی باشد. به عبارتی این رابطه بستگی به میزان استرس تجربه شده شرکت‌کنندگان در یک مطالعه دارد..

محققان بین نوع قبلی استرس (استرس مانع پیشرفت) و شکل اخیر استرس (استرس چالش) با توجه به نگرشها و رفتارها تمایز قایل‌اند (مثل بیر و همکاران، ۲۰۰۰؛ باسول؛ اولسون - باچانان و لیپین^۸، ۲۰۰۴؛ کاوناز^۹ و همکاران، ۲۰۰۰؛ سیمونس و

1 - Lazarus, Kanner and Folkman

3 - Lepein, Lepine & Jackson

5 - Jex

7 - Yerkes & Dodson

9 - Cavanaugh

2 - Challeng.

4 - Beehr

6 - Sullivan & Bhagat

8 - Boswell, Olson, Buchanan & Lepine

نلسون، ۲۰۰۱؛ سیمونس، نلسون و نیل^۱، ۲۰۰۱). در هر حال تاکنون تحقیقی که متمرکز بر تأثیر هر دو شکل استرس بر عملکرد تحصیلی باشد و همچنین ساز و کار تأثیرات مختلف استرس بر عملکرد تحصیلی را توضیح دهد وجود ندارد (به شکل ۱ نگاه کنید).

فرسودگی شغلی^۲ اولین توضیح برای رابطه میان دو شکل استرس با عملکرد تحصیلی است. خستگی سرعت فرایند از بین رفتن و تحلیل انرژی را سرعت می بخشد و انعکاسی از فقدان انرژی و احساس تحلیل منابع فردی است (لیتر و مزلیج^۳، ۱۹۸۸). بین انواع استرس و فرسودگی رابطه مثبت وجود دارد (برای مثال؛ وستمن و ادن^۴، ۱۹۹۷). توضیح این رابطه آن است که خستگی مفرط نتیجه‌ای از سطح افزایش برانگیختگی و پردازش اطلاعات همراه با میل به درک و سازگاری با نیازهای موقعیتی است (کوپر، دی وی و اودریس کول^۵، ۲۰۰۱). در هر حال، به طور منطقی، فرسودگی سطح انرژی لازم برای انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری را کاهش می دهد.

علاوه بر این فرسودگی امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را مشکل می کند (کوهن^۶، ۱۹۸۰). انگیزش یادگیری^۷ دومین توضیح برای رابطه میان استرس با عملکرد است. انگیزش یادگیری به عنوان یک رفتار جهت یافته و پایدار تعریف می شود که در تحقیقات فرا تحلیل جدید رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد (کول کویت، لیپن و نوی^۸، ۲۰۰۰).

نظریه تعاملی^۹ پیشنهاد می کند که بعد از ارزیابی یک موقعیت فشارزا به عنوان استرس چالش یا مانع پیشرفت، مسأله بعدی چگونگی سازگاری فرد است. اگر استرس به عنوان یک موقعیت مثبت و همراه با چالش ارزیابی شود، احتمالاً شیوه سازگاری فرد به صورت حل مشکل است (مثل افزایش تلاش برای رویارویی با موقعیت) و اگر استرس به عنوان یک موقعیت منفی و مانع پیشرفت ارزیابی شود، شیوه شناختی سازگاری فرد ممکن است مانند دور شدن از موقعیت و... باشد، زیرا یادگیرندگانی که استرس چالش را تجربه می کنند، احساس می کنند که موقعیت مثبت و همراه با چالش

1 – Simmons & Nelson & Neal

2 – Burnout

4 – Westman & Eden

6 – Cohen

8 – Coquitt, Lepine & Noe

3 – Leiter & Maslach

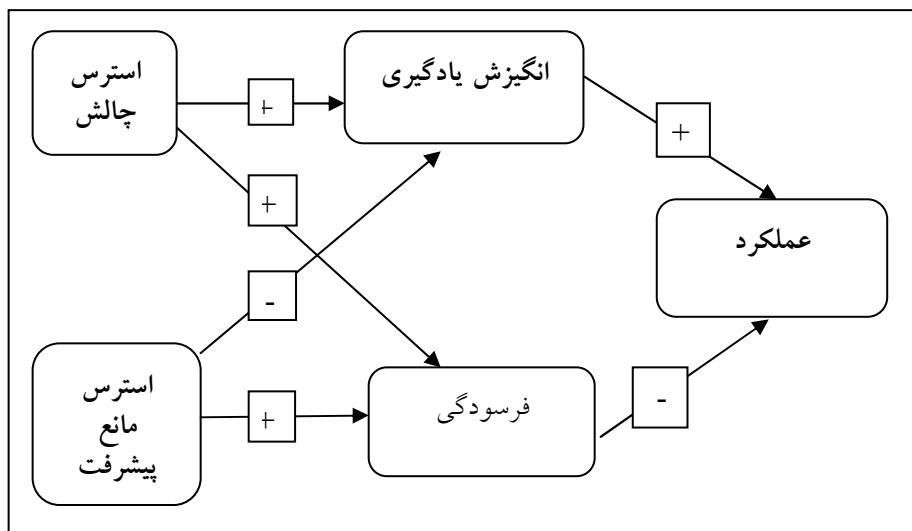
5 – Cooper, Dewe & odriscoll

7 – Motivation to learn

9 – Transactional Theory

است و احتمالاً تلاش بیشتری در یادگیری از خود نشان می‌دهند (انگیزش یادگیری زیاد می‌شود) برای مثال یادگیرندگانی که استرس همراه با حجم کار زیاد و محتوا یادگیری مواد سخت را تجربه می‌کنند، انرژی بیشتری را به منظور تلاش در یادگیری به کار می‌گیرند، زیرا آنها می‌خواهند بفهمند و بر مشکلات غلبه کنند. از طرفی یادگیرندگانی که استرس مانع پیشرفت را تجربه می‌کنند احساس می‌کنند که موقعیت منفی و ثابت است و تلاش کمتری به منظور یادگیری انجام می‌دهند (انگیزش یادگیری کم می‌شود) به عنوان مثال یادگیرنده‌ای که استرس همراه با انتظارات مبهم را در محیط یادگیری تجربه می‌کند ممکن است خود را از موقعیت دور کند. زیرا او معتقد است که تلاش برای برآوردن انتظارات، کارایی پایینی دارد (لیپین، لیپین و جکسون، ۲۰۰۴).

شکل ۱- رابطه میان استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، انگیزش یادگیری و فرسودگی با عملکرد تحصیلی، (نقل از لیپین، لیپین و جکسون، ۲۰۰۴).



پولادی ری شهری (۱۳۷۴) تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه عوامل فشارزای روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران با عملکرد تحصیلی آنان» انجام داد. ضمن ساخت و اعتباریابی مقیاسی با عنوان پرسشنامه فشارزاهای دانشجویان (SSQ)،

۵۰۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر که به طور تصادفی ساده از میان دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های مختلف دانشکده‌های شهید چمران اهواز انتخاب شده بودند مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها در این تحقیق نشان داد که همبستگی منفی معناداری بین عوامل فشارزا و عملکرد تحصیلی دانشجویان وجود دارد. در ضمن تفاوت‌های معناداری بین دانشجویان دختر و پسر در خصوص رابطه بین فشارها و عملکرد تحصیلی آنان وجود دارد.

گلد، پترنیو، راترو ژیلر^۱ در سال‌های ۱۹۷۹، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۳ در یک مطالعه طولی که بر روی دانش‌آموزان انجام دادند نتایجی به شرح زیر به دست آوردند: نتایج نشان‌دهنده پیامدهای رفتاری فشار روانی بوده و نشان داد که دانش‌آموزانی که دارای سازگاری ضعیف در برابر فشارهای روانی هستند، می‌توانند به بزهکاری سوق داده شوند، آنها همچنین گزارش دادند، «دانش‌آموزانی که معلمان کلاس سوم آنها را بزهکار معرفی کرده‌اند، پیش از این در قیاس با سایر همکلاسی‌های خود، دانش‌آموزانی با قدرت سازگاری ضعیف ارزیابی شده بودند. این پدیده بدون توجه به طبقه اجتماعی، هوش‌بهر، شغل والدین و محله زندگی دانش‌آموزان نیز، صادق بود (به نقل از احدی و محسنی، ۱۳۷۱).

مفهوم انگیزش یادگیری، فراسوی نتایج ناشی از تفاوت‌های موجود در هوش یا استعداد تحصیلی افراد در توجیه تفاوت‌های پیشرفت تحصیلی ما را یاری می‌دهد. همبستگی بین هوش و نمرات آموزشی گاهی - که معمولاً حدود ۰/۴۵ است - آنقدر پایین است که ما می‌توانیم دانش‌آموزان بسیاری را بیازماییم که دارای توانایی پایین و پیشرفت تحصیلی نسبتاً بالا و یا بر عکس هستند.

این استثناها در مورد وجود همبستگی مثبت بین پیشرفت تحصیلی و هوش، مفاهیم بیش‌آموزی^۲ و کم‌آموزی^۳ - پیشرفت‌هایی که بیشتر یا کمتر از آنچه که بر مبنای هوش یا استعداد تحصیلی یک فرد پیش‌بینی شده است را مطرح ساخته است. مفاهیم بیش‌آموزی و کم‌آموزی اگر چه با مسائل روش‌شناختی ارتباط می‌یابد، ولی در توصیف

1 - Gold, Petronio, Rutter & Jeller

2 - Overachievement

3 - Underachievement

انگیزش در موفقیت‌های تحصیلی مفید است. این مفاهیم در توضیح اینکه چرا دانش‌آموزان با داشتن سطح هوشی مساوی، سطوح متفاوتی از پیشرفت تحصیلی را دارا هستند به ما کمک خواهد کرد. با مقایسه با دانش‌آموزانی که پیشرفتشان با استعداد تحصیلی آنان متناسب است، یک بیش‌آموز ممکن است سخت‌تر یا کم‌آموز، کمتر کار کند (گیج و برلاینر، ترجمه لطف‌آبادی، ۱۳۷۴). رینگ نس به تفاوت‌های انگیزشی دانش‌آموزان دارای سطح هوش بهر مساوی توجه کرد. او یک گروه از افراد بهنجار از نظر پیشرفت که شامل ۳۰ نفر پسر کلاس نهم با ضریب هوشی ۱۲۰ یا بالاتر و میانگین نمرات ۱۷ یا بالاتر بود را بررسی کرد، همچنین ۳۰ نفر افراد کم‌آموز را که معدل نمرات آنها ۱۵ یا بالاتر بود از نظر نمرات ضریب هوشی، جنس، سن، مدرسه و حجم تحصیلات مورد مقایسه قرار داد. سپس انگیزش دو گروه را با استفاده از آزمون‌های مختلف و مصاحبه اندازه‌گیری کرد. نتایج نشان داد که پسران با پیشرفت بالا، انگیزش بیشتری برای پیشرفت و انگیزه کمتری برای پیوندجویی داشتند. پسران کم‌آموز میزان‌های مدرسه و والدین را در مورد پیشرفت نپذیرفته و محبوبیت میان همسالان را در درجه بالاتری ارزش‌گذاری می‌کردند. انگیزه آنان برای پیوندجویی بیشتر از انگیزه آنان برای پیشرفت بود. در اینجا مفاهیم بیش‌آموزی و کم‌آموزی اصولاً به تفاوت در انگیزه پیشرفت تحصیلی اسناد داده شده است (گیج و برلاینر، ترجمه لطف‌آبادی، ۱۳۷۴). این تفسیر به وسیله میچل^۱ و پیات کاوسکا^۲ (۱۹۷۴) مورد تأیید قرار گرفته است. آنها دریافتند که افراد کم‌آموز در مقایسه با بیش‌آموزان عادات و مهارت‌های مطالعاتی ضعیف‌تری دارند. تلاش آنان برای انطباق خود با مواد درسی کمتر است، هدف‌های تحصیلی و حرفه‌ای پایین‌تری برای خود در نظر دارند و در زمینه‌های تحصیلی از خود خلاقیت کمی نشان می‌دهند (نقل از گیج و برلاینر، ترجمه لطف‌آبادی، ۱۳۷۴).

اوگوروگلو^۳ و والبرگ^۴ (۱۹۷۹) ۲۳۲ ضریب همبستگی بین اندازه‌های انگیزش یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تجزیه و تحلیل کردند. مطالعاتی که آنها مورد بررسی

1 – Metchell
3 – Uguroglu

2 – Piatkowska
4 – Walberg

قرار دادند، شامل مجموعه‌ای از ۶۳۷۰۰۰ دانش‌آموز بوده که ۱۲ سال تحصیلی را در برمی‌گرفت. از همبستگی‌های به‌دست آمده ۹۸ درصد مثبت و برآورد متوسط آنها $+۰/۳۴$ بود. ما معمولاً چنین نتیجه‌ای را این‌گونه تفسیر می‌کنیم که سطوح بالای انگیزش یادگیری به پیشرفت تحصیلی در سطح بالا منجر می‌شود. اما باید به این نکته توجه کرد که سطوح بالای پیشرفت تحصیلی نیز به سطوح بالای انگیزش یادگیری منجر می‌شود. به این ترتیب در مطالعات مربوط به انگیزش و پیشرفت تحصیلی علت و معلول همواره صادق نیست. آنچه واضح است این است که این دو متغیر با هم همبسته هستند. مشاهدات ساده به ما می‌گویند که فراگیری دانش‌آموزان دارای انگیزش به‌طور کارآمدتری است و دانش‌آموزان بدون انگیزش با احتمال بیشتری در کلاس درس مشکلاتی را به وجود می‌آورند (نقل از گیج و برلاینر، ترجمه لطف‌آبادی، ۱۳۷۴).

فرضیه اصلی

رابطه استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی برانزنده داده‌ها است.

فرضیه‌های فرعی

- ۱- استرس چالش با فرسودگی رابطه مثبت دارد.
- ۲- استرس چالش با انگیزش یادگیری رابطه مثبت دارد.
- ۳- استرس مانع پیشرفت با فرسودگی رابطه مثبت دارد.
- ۴- استرس مانع پیشرفت با انگیزش یادگیری رابطه منفی دارد.
- ۵- استرس چالش به‌طور غیرمستقیم از طریق انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد.
- ۶- استرس چالش به‌طور غیرمستقیم از طریق فرسودگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد.
- ۷- استرس مانع پیشرفت به‌طور غیر مستقیم از طریق انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد.
- ۸- استرس مانع پیشرفت به‌طور غیرمستقیم از طریق فرسودگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل مسیر^۱ استفاده شده است. تحلیل مسیر در حقیقت کاربرد رگرسیون چند متغیره در ارتباط با تدوین بارز الگوهای علی^۲ است که هدف آن به دست دادن برآوردهای کمی روابط علی بین مجموعه‌ای از متغیرهاست (هومن، ۱۳۸۰).
جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز (دختر و پسر) در سال تحصیلی ۸۶ - ۸۵ است. از جامعه آماری مورد نظر ۳۰۰ نفر (۱۵۰ نفر دختر و ۱۵۰ نفر پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور انتخاب نمونه ابتدا فهرست کلیه دانشجویان از مرکز کامپیوتر دانشگاه اخذ و سپس به‌طور تصادفی از بین تمام دانشجویان، آزمودنی‌ها انتخاب شدند.
 به‌منظور پاسخ به پرسشنامه‌ها با توضیحات ساده‌ای از آزمودنی‌ها خواسته شد تا هر سؤال را به دقت بخوانند و سپس از بین گزینه‌ها، گزینه‌ای که با نظر آنها تناسب بیشتری دارد را انتخاب کنند.

روش تحلیل داده‌ها

به‌منظور پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک) از طریق استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش، دلگیری (متغیرهای پیش‌بین) از تحلیل مسیر استفاده شده است.

ابزارهای به‌کار رفته در پژوهش

در این پژوهش از سه آزمون استفاده شده است که عبارت‌اند از: پرسشنامه استرس، پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی، پرسشنامه فرسودگی

پرسشنامه استرس

برای اندازه‌گیری استرس در پژوهش حاضر از پرسشنامه استرس استفاده شده است. این پرسشنامه را لیبین، لیبین و جکسون (۲۰۰۴) تهیه و تنظیم کردند که شامل ۱۰ سؤال ۵ درجه‌ای (هیچ فشارزا نیست، کمی فشارزا است، تا حدی فشارزا است، معمولاً

فشارزا است، کاملاً فشارزا است) است. به سؤال‌های پرسشنامه به ترتیب امتیازهای ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه توسط پژوهشگر و به راهنمایی احدی، نجاریان و عنایتی ویرایش شده است.

در تحقیق لیبین، لیبین و جکسون (۲۰۰۴) ضرایب پایایی^۱ همهٔ آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی این آزمون با روش بازآزمایی (با فاصلهٔ ۳ هفته‌ای بین دو اجرا)، تنصیف و آلفای کرونباخ در مرحلهٔ مطالعهٔ مقدماتی محاسبه شده است که کلیهٔ ضرایب پایایی در حد مطلوب و رضایت بخش است.

همچنین پایایی استرس چالش، مانع پیشرفت و کل استرس با روش تنصیف و آلفای کرونباخ در مطالعهٔ اصلی پژوهش حاضر در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱- ضرایب پایایی استرس چالش، مانع پیشرفت و کل استرس

متغیر	تنصیف		آلفای کرونباخ		
	دختران	پسران	کل نمونه	دختران	پسران
استرس چالش	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۷	۰/۷۶	۰/۷۷
استرس مانع پیشرفت	۰/۸۰	۰/۸۳	۰/۸۴	۰/۷۹	۰/۸۰
کل استرس	۰/۷۹	۰/۷۸	۰/۷۹	۰/۸۱	۰/۸۰

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، کلیهٔ ضرایب پایایی استرس در حد رضایت‌بخشی است.

در تحقیق لیبین، لیبین و جکسون (۲۰۰۴)، اعتبار استرس چالش و استرس مانع پیشرفت به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۶۰ می‌باشد.

در تحقیق حاضر ۰/۵۰ تا ۰/۵۵ ($p < ۰/۰۵$) متغیر و همگی در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشند.

پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی

برای سنجش انگیزش یادگیری در پژوهش حاضر از پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی استفاده شده است. این پرسشنامه توسط مک اینرنی، مک اینرنی و سی شینگ ینگ^۱ (۲۰۰۱)، تهیه و تنظیم گردید. این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، تا حدی موافق، موافق و کاملاً موافق) است. به سؤال‌های این پرسشنامه به ترتیب امتیازهای صفر، ۱، ۲، ۳، ۴ تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه توسط پژوهشگر و به راهنمایی احدی، نجاریان و عنایتی ترجمه و ویرایش شده است و شامل هشت خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: تلاش (۵ سؤال)، جهت‌گیری تکلیف (۳ سؤال)، رقابت (۶ سؤال)، رهبری گروهی (۳ سؤال)، ارتباط با دیگران (۴ سؤال)، علاقه اجتماعی (۵ سؤال)، ستایش (۷ سؤال)، و پته یا نشانه (۶ سؤال).

ضرایب پایایی پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی و خرده‌مقیاس‌های آن در مرحله مقدماتی پژوهش حاضر با روش تنصیف، آلفای کرونباخ و بازآزمایی (با فاصله ۳ هفته‌ای بین دو اجرا) محاسبه شده است.

کلیه ضرایب پایایی در حد مطلوب و رضایت‌بخشی است.

ضرایب پایایی پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی در پژوهش مک اینرنی، مک اینرنی و سی شینگ ینگ (۲۰۰۱) در کل نمونه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و در تحقیق حاضر با روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل نمونه به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۷ است.

در ضمن اعتبار کل مقیاس در پژوهش حاضر برای کل نمونه $p < ۰/۰۱$ است. به منظور بررسی اعتبار آزمون جهت‌گیری انگیزشی (اعتبار سازه) از سه سؤال که لیپین، لیپین و جکسون (۲۰۰۴) ساختند استفاده شد. اعتبار سازه بین پرسشنامه و جهت‌گیری انگیزشی و این سه سؤال برابر با ۰/۶۱ به دست آمد که در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. این سه سؤال عبارت‌اند از:

- ۱- تلاش می‌کنم تا آنجا که می‌توانم مواد درسی‌ام را یاد بگیرم.
- ۲- تلاش می‌کنم تا مطالب مربوط به درسهام را یاد بگیرم.
- ۳- برای یادگیری مهارتهایی که در رشته‌ام مهم است انگیزه دارم.

پرسشنامه فرسودگی

این پرسشنامه را مزلیچ (۱۹۸۵) ساخته است. که شامل ۲۲ ماده است که به سنجش فرسودگی هیجانی، عدم موفقیت فردی و مسخ شخصیت پرداخته است. شیوه پاسخگویی به هر یک از مواد پرسشنامه بدین شکل است که تعداد دفعاتی که احساس فرسودگی و خستگی مفرط توسط فرد تجربه شده است را در بر می گیرد. امتیازبندی گزینه‌های این آزمون به ترتیب صفر، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ است. البته لازم به ذکر است که سؤالات ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰ و ۲۲ این پرسشنامه به منظور امتیازبندی به صورت معکوس و سؤالات ۴، ۷، ۹، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۱ به صورت مستقیم محاسبه می شوند. طبق پژوهش مزلیچ و جکسون (۱۹۸۵) پایایی درونی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها چنین به دست آمده‌اند: خستگی عاطفی ۰/۹۰، مسخ شخصیت ۰/۷۹ و عدم موفقیت فردی ۰/۷۱. اعتبار این پرسشنامه را بدری (۱۳۷۴)، از طریق اعتبار همزمان بین پرسشنامه فرسودگی و رضایتمندی بری فیلدورث محاسبه کرد و رابطه معکوس به دست آمد. ضرایب پایایی فرسودگی در تحقیق حاضر در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- ضرایب پایایی فرسودگی و خرده مقیاس‌های آن

مقیاس فرسودگی	پایایی				
	دختران (n=۱۵۰)		پسران (n=۱۵۰)		کل نمونه (n=۳۰۰)
	آلفای کرونباخ	تصنیف	آلفای کرونباخ	تصنیف	آلفای کرونباخ
خستگی عاطفی	۰/۷۹	۰/۶۵	۰/۸۱	۰/۷۴	۰/۷۰
مسخ شخصیت	۰/۶۹	۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۶۸	۰/۶۰
عدم موفقیت فردی	۰/۶۵	۰/۶۴	۰/۷۶	۰/۶۷	۰/۶۹
کل فرسودگی	۰/۷۰	۰/۶۸	۰/۷۶	۰/۶۸	۰/۷۰

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب پایایی پرسشنامه فرسودگی در حد مطلوب و رضایت‌بخش می‌باشد. در ضمن در تحقیق حاضر به منظور اعتبار آزمون فرسودگی، آزمون فرسودگی پینزو ارونسون (۱۹۸۱) که یک آزمون ۲۰ سؤالی است و فقط خستگی مفرط را می‌سنجد همبسته نمودیم که ضرایب اعتبار برای گروه دختران و پسران و کل نمونه به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۵۹ و ۰/۵۸ به دست آمد که همگی در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند.

یافته‌ها

در زیر شاخص‌های الگوی اصلی پیشنهادی تحلیل مسیر نشان داده شده است:
در جدول ۳ شاخص‌های برازندگی الگوی اصلی پیشنهادی تحلیل مسیر رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۳ - شاخص‌های برازندگی الگوی اصلی پیشنهادی تحلیل مسیر رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، انگیزش یادگیری و فرسودگی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان

شاخص‌های برازندگی الگوی اصلی پیشنهادی تحلیل مسیر در دانشجویان			
۰/۹۶	شاخص خوبی برازندگی (GFI)	۴۱۹/۲۷	مجذورخی (نسبت درست نمایی) (χ^2)
۰/۹۵	شاخص خوبی برازندگی تعدیل شده (AGFI)	۳۰۰	حجم نمونه (N)
۰/۹۶	شاخص برازش نرم شده یا شاخص بونت - بنتلر (NFI)	۱۶۴	درجه آزادی (df)
۱	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۰۰۱	سطح معناداری (P)
۰/۰۳	ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA)	۱۵	چرخش آزمایشی (I)
۰/۹۷	شاخص برازش غیر نرم یا شاخص لوئیز - تاکر (NNFI)	۰/۳۵	شاخص خوبی برازندگی صرفه‌جویی (PGFI)

با توجه به جدول ۳ می‌توان ویژگیهای برازش الگوی مفروض را چنین بیان کرد:

- ۱- مجذور خی (χ^2) برابر با ۴۱۹/۲۷ در سطح $P=۰/۰۱$
- ۲- تعداد چرخش‌ها (I) ۱۵
- ۳- شاخص خوبی برازندگی (GFI) ۰/۹۶
- ۴- شاخص خوبی برازندگی تعدیل شده (AGFI) ۰/۹۵
- ۵- شاخص برازش نرم شده (NFI) ۰/۹۶
- ۶- شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۱
- ۷- ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSE) ۰/۰۳
- ۸- شاخص برازش غیر نرم (NNFI) ۰/۹۷ و شاخص خوبی برازندگی صرفه‌جویی (PGFI) ۰/۳۵ می‌باشد.

از آنجا که مجذور خی (χ^2) در نسبت درست‌نمایی بالاتر از ۳۰۰ است (۴۱۹/۲۷) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین شاخص خوبی برازندگی ۰/۹۶، شاخص برازش غیر نرم ۰/۹۷، شاخص خوبی برازندگی تعدیل شده ۰/۹۵، شاخص برازش نرم شده ۰/۹۶، شاخص برازندگی تطبیقی ۱ و ریشه خطای میانگین مجذورات ۰/۰۳ (کمتر از ۰/۰۵ است) است می‌توان نتیجه گرفت که الگوی مزبور در جامعه مورد نظر موجه است و کارایی بالایی در توصیف روابط بین متغیرها و تبیین متغیر عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری دارد. به عبارتی می‌توان گفت که الگوی فرضیه اصلی تحقیق یعنی الگوی اصلی پیشنهادی تحلیل مسیر، رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی، انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان تأیید می‌شود.

با توجه به جدول ۴ فرضیه‌های فرعی مستقیم رابطه مثبت استرس چالش با فرسودگی، رابطه مثبت استرس چالش با انگیزش یادگیری، رابطه مثبت استرس مانع پیشرفت با فرسودگی، رابطه منفی استرس مانع پیشرفت با انگیزش یادگیری و رابطه‌های غیر مستقیم استرس چالش با عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری و فرسودگی، استرس مانع پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری و فرسودگی، تأیید شدند.

جدول ۴ - ضرایب مسیر و نسبت بحرانی در الگوی پیشنهادی تحلیل مسیر در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز

وزن رگرسیون استاندارد β	نسبت بحرانی (C.R)	شاخص‌های آماری روابط بین متغیرها
۰/۳۲	۲/۵۰	استرس چالش ← فرسودگی
۰/۲۶	۳	استرس چالش ← انگیزش یادگیری
۰/۳۲	۲/۰۳	استرس مانع پیشرفت ← فرسودگی
۰/۳۱	۲/۹	استرس مانع پیشرفت ← انگیزش یادگیری
۰/۴۲	۳/۰۱	انگیزش یادگیری ← عملکرد تحصیلی
۰/۳۲	۴/۲۰	فرسودگی ← عملکرد تحصیلی

$$\alpha = 0/05$$

* نسبت بحرانی (C.R) باید از ۱/۹۶ بیشتر باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های تحقیق، مجذورخی به‌دست آمده در نسبت درست‌نمایی بالاتر از ۳۰۰ ($\chi^2 = 419/27$) و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این نتیجه با مطالعات قبلی که لیبین، لیبین و جکسون (۲۰۰۴) انجام داده‌اند هماهنگ است. به عبارتی الگوی مزبور از برآزش مطلوبی برخوردار است و کارایی بالایی در توصیف روابط بین متغیرها و تبیین متغیر عملکرد تحصیلی از طریق استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری داراست. لازم به توضیح است که علاوه بر تأثیر متغیرهای استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری بر عملکرد تحصیلی، در تحلیل عاملی اکتشافی، متغیر مکنونی به نام «خستگی روانی» در کنار دو متغیر مستقل درون‌زا که به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای نیز عنوان می‌گردند، در نظر گرفته شد. به‌عبارتی

روشن شد تأثیرات متغیرهای برونزا (استرس چالش، استرس مانع پیشرفت) بر روی متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) نه تنها تحت تأثیر دو متغیر واسطه‌ای یا درونزا به نام فرسودگی و انگیزش یادگیری است، بلکه متغیر واسطه‌ای دیگری به نام خستگی روانی در کنار متغیرهای فرسودگی و انگیزش یادگیری موجب تأثیر رابطه متغیرهای برونزا بر متغیر وابسته تحقیق شده است.

نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که استرس چالش و استرس مانع پیشرفت با فرسودگی رابطه معناداری دارد. این یافته با تحقیقات وستمن و ادین (۱۹۹۷)، کوپر، دی وی و اودریس کول (۲۰۰۱) و لیبین، لیبین و جکسون (۲۰۰۴) هماهنگ است.

در تبیین یافته به دست آمده می‌توان به نظر وستمن و ادین (۱۹۹۷) اشاره کرد. این محققان معتقدند میان تمامی اشکال استرس (استرس چالش و مانع پیشرفت) با فرسودگی رابطه مثبت وجود دارد. فرسودگی موجب از بین رفتن انرژی و تحلیل منابع فردی می‌شود. همچنین به نظر می‌رسد، فرسودگی نتیجه‌ای از افزایش سطح برانگیختگی، احساس ناسودمندی، کسالت، فشارهای روانی و ... باشد. همچنین تحقیقات حاکی از رابطه معنادار میان استرس چالش و استرس مانع پیشرفت با انگیزش یادگیری است. تحقیقات نشان می‌دهد گرچه استرس به‌عنوان مقدمه‌ای برای انگیزش یادگیری به حساب نمی‌آید، اما نظریه تعاملی پیشنهاد می‌کند بعد از ارزیابی یک موقعیت استرس‌زا مثلاً به‌عنوان استرس چالش یا یک موقعیت مثبت، مسأله بعدی چگونگی شیوه سازگاری فرد با موقعیت استرس‌زا باشد. اگر موقعیت مثبت و همراه با چالش باشد، معمولاً افراد تلاش زیادی در یادگیری از خود نشان می‌دهند (مثل افزایش تلاش برای رویارویی با موقعیت). وقتی افراد استرس همراه با حجم کاری زیاد و محتوای یادگیری دشوار را تجربه می‌کنند، معمولاً انرژی زیادی به‌منظور تلاش در یادگیری به کار می‌برند (انگیزش یادگیری زیاد می‌شود) زیرا آنها می‌خواهند بر مشکل غلبه کنند و در برخورد با یک موقعیت استرس‌زا اگر شرایط به‌عنوان یک موقعیت منفی و مانع پیشرفت ارزیابی شود ممکن است شیوه شناختی سازگاری فرد مانند دور شدن از موقعیت و .. باشد. تحت چنین شرایطی احتمالاً فرد احساس می‌کند که

موقعیت منفی و ثابت است و تلاش کمتری به منظور یادگیری انجام می‌دهد (انگیزش یادگیری کم می‌شود) مثلاً فردی که استرس همراه با انتظارات مبهم را در محیط یادگیری تجربه می‌کند، ممکن است خود را از موقعیت دور کند، زیرا او این طور فکر می‌کند که تلاش برای برآوردن انتظارات، به جایی نمی‌رسد.

از طرف دیگر نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه استرس چالش با عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری و فرسودگی رابطه‌ای معنادار است. این یافته با تحقیقات کول گویت، لپین و نوی (۲۰۰۰) و لپین، لپین و جکسون (۲۰۰۴) هماهنگ است. اثر کلی استرس چالش بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری انگیزش یادگیری برابر با $0/12 = (0/32)(0/16)$ است که نشان می‌دهد استرس چالش به‌طور غیرمستقیم از طریق متغیرهای میانجی مانند انگیزش یادگیری بر عملکرد تحصیلی اثر دارد. این یافته بیان می‌دارد که متغیر میانجی انگیزش یادگیری در فهم و درک رابطه بین استرس چالش و عملکرد تحصیلی قابل توجه است و متغیری است که رابطه میان استرس چالش و عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد، زیرا به نظر می‌رسد مفهوم انگیزش یادگیری، فراسوی نتایج ناشی از تفاوت‌های موجود در هوش یا استعداد تحصیلی افراد در توجه عملکرد تحصیلی ما را یاری می‌دهد. همچنین اثر کلی استرس چالش بر عملکرد تحصیلی با توجه به متغیر میانجی فرسودگی برابر با $0/10 = (0/32)(0/32)$ است که یک اثر معنادار است. این یافته به‌طور کلی بیان می‌دارد در فهم، درک و شناخت رابطه بین استرس چالش و عملکرد تحصیلی، متغیر فرسودگی از جمله متغیرهای مهم است.

در نهایت رابطه استرس مانع پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری و فرسودگی معنادار است که این یافته با تحقیقات کول گویت، لپین و نوی (۲۰۰۰) و لپین، لپین و جکسون (۲۰۰۴) و وسترن و ادین (۱۹۹۷) هماهنگ و سازگار است. این یافته بیان می‌دارد متغیر میانجی انگیزش یادگیری در فهم و درک رابطه بین استرس مانع پیشرفت با عملکرد تحصیلی قابل توجه است. در تبیین این یافته می‌توان به نظر کول گویت، لپین و نوی (۲۰۰۰) اشاره داشت: انگیزش یادگیری متغیری میانجی است که احتمال دارد بر رابطه بین استرس مانع پیشرفت و عملکرد

تحصیلی تأثیر بگذارد. انگیزش یادگیری در مطالعات فرا تحلیل اخیر به عنوان متغیری جهت‌دار و نیرومند که رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد تعریف می‌شود. همچنین تحقیقات نشان داده است که رابطه مثبتی بین فرسودگی و استرس مانع پیشرفت وجود دارد، زیرا فرسودگی، سطح انرژی لازم به‌منظور انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری را کاهش می‌دهد و امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را مشکل می‌کند.

منابع

- احدی، حسن و نیکچهر محسنی. (۱۳۷۱)، *روانشناسی رشد: مفاهیم بنیادی در روانشناسی نوجوانی و جوانی*، تهران، بنیاد.
- بدری گرگودی، رحیم. (۱۳۷۴)، «سندرم روانشناختی فرسودگی شغلی معلمان و مکانیزم‌های مقابله‌ای»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- پولادی ری شهری، الله کرم. (۱۳۷۴)، «بررسی رابطه عوامل فشارزای روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز با عملکرد تحصیلی آنان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- گیج، تنت و دیوید برلاینز. (۱۹۷۵)، *روانشناسی تربیتی*، ترجمه حسین لطف‌آبادی، ۱۳۷۴، مشهد، انتشارات فردوسی.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰)، *تحلیل داده‌های چند متغیره در پژوهش رفتاری*، تهران، انتشارات پارسا.

BEEHR, T. (1985). *organizational stress and employee effectiveness: A job characteristics approach*. Human stress and cognition in organizations, New York: Wiley.

BOSWELL, W. R., OLSON-BUCHANAN, J. B., and LEPINE, M. A. (2004). *The relationship between work related stress and work outcomes: the*

- role of Felt-Challenge, job control, and Psychological Strain.* Journal of Vacational Behavior, 64 , pp. 165 – 181 .
- CAVANAUGH, M. A., BOSWELL, W. R., ROEHLING, M. V., and BOUDREAU, J. W. (2000). *An emoirical examination of Self-reported work Stress among U.S. managers.* Journal of Applied psychology, 85 , pp. 65 – 74 .
- COHEN, S. (1980). *After effects stress on human performance and Social behavior: A review of research and theory.* Psychological Bulletin, 88 , pp. 82 – 108 .
- COLQUITT, J. A., LEPINE, J. A., and NOE, R. A. (2000). *Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research.* Journal of Applied Psychology, 85 , pp. 678 – 707 .
- COOPER, C. L., DEWE, P. J., and O'DRISCOLL, M. P. (2001). *Organization Al stress, Thousand oaks, CA: Sage.*
- COOPER, C. L., MARSHALL, J. (1976). *Occupational Source of Stress.* A review of the literature Relating to goranary heart disease and mental ill health. Journal of Occupational Psychology, 49 , pp. 11 – 28 .
- JEX, S. M. (1998). *Stress and job performance.* A comparison of approaches to forming composite measure in structural equation models. Organizational Research Methods, 3 , pp. 186 – 207 .
- KYRIACOU, C., SUTCLIFF, J. (1979). *Teacher stress: prevalence, Sources and Symptoms.* British Journal of Educational Psychology, 48 , pp. 156 – 167 .
- LAZARUS, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping Process.* NewYork: McGraw Hill

- LAZARUS, R. S. (1971). *The stress and coping paradigm*. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman, and P. Maxim (Eds.), *Models for clinical Psychopathology* (pp. 174 – 214). New York: Spectrum.
- LAZARUS, R. S. and FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LAZARUS, R. S., KANNER, A. D., and FOLKMAN, S. (1980). *Emotions: A Cognitive-phenomenological analysis*. New York: Academic press.
- LEITER, M. P., and MASLACH, C. (1988). *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*. *Journal of occupational behavior*, 9, pp. 297 – 308.
- LEPINE, J. A., LEPINE, M. A., and JACKSON, C. L. (2004). *Challenge and Hindrance stress*. *Journal of Applied psychology*, 5, pp. 883 – 891, 2, pp. 99 – 1130.
- MASLACH, C. (1985). *The measurement of experience burnout*. *Journal of Occupational Behavior*.
- MCINERNEY, D. M., SEESHING YEUNG, A., and MCINERNEY, V. (2001). *Journal of Applied Measurement*, 2, pp. 134 – 152.
- SULLIVAN, S. E., and BHAGAT, R. S. (1992). *Organizational stress, Job satisfaction, and job performance*. *Journal of management*, 18, pp. 353 – 374.
- PINES, A.M., & ARONSON, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free press.
- WESTMAN, M., and EDEN, D. (1997). *Effects of a respite from work on burnout*. *Journal of Applied psychology*, 82, pp. 516 – 527.

YERKES, R. M., and DODSON, J. D. (1980). *The relation of strength of Stimulus to rapidity of habit-formative. Journal of comparative Neurology and Psychology*. 18, pp. 459 – 482 .

تاریخ وصول: ۸۵/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۸۶/۳/۱۳