

**Evaluating Social Problem Solving and Psychological Capital
model on Academic Burnout through mediating Help Seeking from Peers and
Academic Conscience**

Shahab Fatin¹, simin hosseinian ^{*2}, Ali Asghar Asgharnejad Farid³, khadijeh abolmaal⁴

1. Ph.D Candidate Counseling, , Islamic Azad University of Science and Research Branch, Tehran, Iran

2. Professor Department Counseling, Faculty of Educational Science and Psychology, Alzahra University,
Tehran, Iran

3. Assistant Professor Psychiatry Institute of Iran, Medical Science of Iran, Tehran, Iran

4. Associate professor, Islamic Azad University, Roudehen Branc, Roudehen, Iran

Abstract

The aim of this research was to assess the model of academic burnout based on social problem-solving skill, psychological capital, academic conscience, and seeking help from peers. This study is a descriptive-correlational research with an emphasis on possible causal relationships based on structural equation modeling. The population included senior high school students studying science in pre-University in the first district of Ardabil during 2016-2017 school year. Proportional stratified random sampling was used to select the participants. The sample size was determined to be 291 participants using Morgan Table 1970. The instruments included “Salmela-Aro and Naatanen’s Academic Burnout Questionnaire”, “D’Zurilla’s Social Problem-Solving Skills Inventory”, “Luthans’s Psychological Capital Questionnaire”, “Ilroy and Bunting’s Academic Conscience Questionnaire” and “Ryan and Pintrich’s Academic Help-Seeking Scale”. The results consistent with the hypotheses showed that social problem-solving skill and psychological capital had negative effect on academic burnout. In addition, the negative effect of seeking academic help as a mediator in the relationship between social problem-solving skills and academic burnout was confirmed. Academic conscience, as the mediator between psychological capital and academic burnout, was found to have an indirect and negative effect. And finally, the model with the experimental data from the study has a good fit.

Key Word: Academic burnout, Social problem-solving skills, Psychological capital, Academic conscience, Help seeking

*. hosseinian@alzahra.ac.ir

ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری کمک‌طلبی از همسالان و وجدان تحصیلی

شهاب فطین^۱، سیمین حسینیان*^۲، علی اصغر اصغرنژاد فرید^۳، خدیجه ابوالمعالی^۴

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

shahab_fatin2629@yahoo.com

۲. استاد گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء تهران، ایران

hosseinian@alzahra.ac.ir

۳. استادیار انیستیتوی روانپزشکی ایران، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران

asgharnejad.ali@gmail.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

چکیده

هدف پژوهش، ارزیابی مدل تبیین فرسودگی تحصیلی براساس متغیرهای حل مسئله اجتماعی، سرمایه روانشناختی، وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی از همسالان بود. این پژوهش از نوع مطالعات توصیفی - همبستگی با تأکید بر روابط علی ممکن بر پایه مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری را دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی رشته علوم تجربی ناحیه یک اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۹۷۰ به تعداد ۲۹۱ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و ناتانن، حل مسئله اجتماعی دیزورویلا، سرمایه روانشناختی لوتانز، وجدان تحصیلی ایلروی و بانتیک و کمک‌طلبی ریان و پنتریچ بودند. نتایج پژوهش همسو با فرضیه‌ها نشان دادند مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی دارد. علاوه بر این، اثر منفی کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه بین حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی نیز به تأیید رسید. اثر منفی وجدان تحصیلی هم تأیید شد که متغیر میانجی بین سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی بود. درنهایت، نتایج محاسبه شاخص‌های برازش نشان داد مدل مفهومی از برازش مناسبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، حل مسئله اجتماعی، سرمایه روانشناختی، وجدان تحصیلی، کمک‌طلبی

مقدمه

یکی از عوامل مهم و اثرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، فرسودگی تحصیلی^۱ است (میکاییلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱). براساس تجربه می‌توان گفت انتظارات والدین، معلمان و استرس‌های نشئت‌گرفته از سوی آنها برای قبولی در رشته‌های خاص در دانشگاه‌ها و پذیرش محدود در برخی از رشته‌های تحصیلی از یک سو و مطالعه زیاد، انتظارات و توقعات نامناسب برخی از دانش‌آموزان به‌ویژه در رشته تحصیلی علوم تجربی موجب شده است دانش‌آموزان، بیشتر به فرسودگی تحصیلی دچار شوند.

فرسودگی تحصیلی احساس خستگی هیجانی در مطالعه دروس، بدبینی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی در امور تحصیلی تعریف شده است (دیوید، ۲۰۱۰). مفهوم فرسودگی در ابتدا اختلال مرتبط با شغل بود؛ اما در سال‌های اخیر این مفهوم به موقعیت‌های آموزشی نیز گسترش یافته است. در بررسی‌های به‌عمل‌آمده برخی از پژوهشگران، برای غلبه بر فرسودگی تحصیلی، مهارت حل مسئله اجتماعی^۲ عامل مهم تلقی شده است.

مای، بایر و فینچام (۲۰۱۵) طی پژوهشی دریافتند فرسودگی تحصیلی، حاصل ضعف در مهارت حل مسئله یا موفق‌نشدن در حل مسئله است.

یافته‌های زهراکار، رضازاده و احقر (۱۳۸۹) نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که آموزش مهارت حل مسئله برای آنان ارائه شده است، در مقایسه با دانش‌آموزانی که آموزش این مهارت‌ها را ندیده‌اند، از خودکارآمدی بیشتری برخوردارند و این احساس

خودکارآمدی آنان در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

حل مسئله اجتماعی، فرایندی شناختی است که با آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (پرلا و ادونل، ۲۰۰۴). طبق مدل حل مسئله اجتماعی، پیامدهای حل مسئله در جهان واقعی به‌طور گسترده با دو فرایند نسبتاً مستقل از هم تبیین می‌شوند: الف) جهت‌گیری مسئله؛ ب) مهارت حل مسئله. جهت‌گیری مسئله، قسمت انگیزشی حل مسئله است؛ درحالی‌که مهارت حل مسئله فرایندی است که در آن شخص سعی می‌کند راه حل مؤثر با مسئله ویژه را از طریق کاربرد راهبردهای حل مسئله بیابد. جهت‌گیری مثبت به مسئله نیز به‌منزله آمادگی روانشناختی سازنده حل مسئله مطرح می‌شود که تمایل کلی فرد در مبارزه طلبی برای حل مسئله قلمداد می‌شود؛ اما جهت‌گیری منفی، آمادگی شناختی - هیجانی مختل است که فرد مسئله را تهدید فرض می‌کند که حل شدنی نیست. از سوی دیگر، مهارت حل مسئله به کارگیری روش‌های اختصاصی حل مسئله را طلب می‌کند که برای افزایش احتمال یافتن بهترین راه حل در موقعیت ویژه طراحی می‌شود (اولیوارز و دی زوریللا^۳ ۱۹۹۶، به نقل از مرادی، ۱۳۹۲).

طبق الگوی حل مسئله اجتماعی دی‌زوریللا و نزو (۱۹۹۰)، حل مسئله سازگارانه به جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسئله و به کارگیری مؤثر مهارت‌های منطقی مسئله بستگی دارد. حل مسئله اجتماعی زمانی سازگارانه محسوب می‌شود که با یک جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله و اجتناب شدید همراه شود.

1- academic burnout

2- social problem solving

هاشمی نصرت‌آباد، باباپور خیرالدین و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۰) با انجام پژوهشی به این نتیجه رسیدند دانشجویانی که سرمایه روانشناختی بالاتری دارند، از بهزیستی روانشناختی بهتری نیز برخوردارند. علیپور، صفاری‌نیا، صرامی فروشانی، آقا علیخانی و آخوندی (۱۳۹۲) طی پژوهشی نتیجه گرفتند برنامه مداخله‌ای سرمایه روانشناختی لوتانز بر کاهش فرسودگی شغلی به‌ویژه خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی و بدینی مؤثر بوده است.

شریفی فرد، نوروزی، حسینی، آسایش و نوروزی (۱۳۹۳) طی پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه آماری معکوس و معناداری داشته است.

در برخی از پژوهش‌های اخیر در ایران مشخص شد برنامه امیددرمانی باعث کاهش میزان فرسودگی تحصیلی به‌طور کلی و مؤلفه‌های خستگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (اسمعیلی دیزج، ۱۳۹۲). براساس دیدگاه اسنایدر (۲۰۰۲) امید از اجزاء سرمایه روانشناختی، حالت شناختی است که فرد را قادر می‌کند تا با تعیین اهداف واقع‌بینانه اما چالشی، نیروی اراده و انرژی خود را برای رسیدن به آن اهداف متمرکز کند.

علاوه بر مباحث فوق، یکی از متغیرهایی که در عملکرد تحصیلی نقش دارد، وجدان تحصیلی^۳ است (لی، کوالس و دانتو، ۱۹۹۸). وجدان عامل درونی است که اعمال و اندیشه‌های انسان را کنترل می‌کند (مایر و هرسکویچ، ۲۰۰۱). رفتارگرایان، وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت‌شده مرتبط می‌دانند؛ اما نظریه پردازان صفت، اعتقاد دارند وجدان از یک منبع اساسی نشئت می‌گیرد. هریک از آنها نیز اعتقاد دارند

براساس نظریه دسی، والرند، پلیاتر و ریان (۱۹۹۱)، افرادی که توانایی حل مسئله را به‌صورت سازگارانه دارند، بسیار خودمختارند و تکالیف تحصیلی را بسیار خوب انجام می‌دهند؛ زیرا برای آنها ارزش و قضاوت درونی مهم‌تر از کسب پاداش بیرونی است و در مقایسه با افراد فاقد توانایی حل مسئله کمتر حالت بی‌انگیزگی دارند.

مهارت حل مسئله اجتماعی چهار مرحله اصلی را شامل می‌شود: الف) تعریف و فرمول‌بندی مسئله؛ ب) تولید و خلق راه‌حل‌های مختلف؛ ج) تصمیم‌گیری و انتخاب راه‌حل‌های مؤثر؛ د) اجرا و ارزیابی راه‌حل‌ها (دیزوریلا و گلدفرید ۱۹۷۱).

علاوه بر مهارت حل مسئله اجتماعی، امروزه یکی از سازه‌های روانشناختی سرمایه روانشناختی^۱ است که تأثیر بسزایی در حل مشکلات روانی و رفتاری دارد.

سرمایه روانشناختی، زیرمجموعه‌ای از روانشناسی مثبت‌گرا است که با ویژگی‌های زیر تبیین شده است: باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت در انجام وظایف معین، ایجاد اسنادهای مثبت درباره موفقیت‌های اکنون و آینده، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف و پیگیری راه‌های لازم برای رسیدن به موفقیت و تحمل کردن مشکلات و بازگشت به سطح معمولی عملکرد و حتی ارتقاء از آن تا دستیابی به موفقیت‌ها (لوتانز^۲، ۲۰۰۶ / ۱۳۹۱ ترجمه رضایی‌منش، تقی‌زاده و کاهه). این سازه روانشناختی دارای ابعاد چهارگانه‌ای است که خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری نام دارند.

جی وون (۲۰۱۶) با پژوهش خود دریافت سرمایه روانشناختی با توان یادگیری رابطه مثبت دارد.

1- psychological capital
2- Luthans

3- academic conscience

که بر عملکرد، تقویت باورها، شناخت و انتظارات اثر می‌گذارد (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲). نتایج تحقیقات نشان داده است دانش‌آموزانی که از ویژگی وجدان تحصیلی بالایی برخوردارند، تکالیف مدرسه را کامل و با جدیت انجام می‌دهند و این ویژگی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (کومار، براون، کومار و رابی، ۲۰۰۸). دی فابو و بوسونی (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که وجدان بهترین متغیر شخصیتی برای عملکرد تحصیلی و شغلی است؛ بنابراین وجدان تحصیلی می‌تواند با تأثیرگذاری بر تاب‌آوری، بر فرسودگی تحصیلی تأثیر بگذارد.

از جمله متغیرهای دیگر کمک‌طلبی تحصیلی است که در حل مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان از آن یاد می‌شود. کمک‌طلبی تحصیلی به معنی جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبه‌رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل است. دانش‌آموزان در شرایطی که با تکلیف درگیر می‌شوند، بیشتر به کمک‌طلبی اقدام می‌کنند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵). این نوع تقاضاها احتمال دارد به حل دشواری‌ها کمک کنند. دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیاز دارند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی را کاهش می‌دهند، دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آنها کمک می‌کند (خانکشی‌زاده و رضایی، ۱۳۹۱).

شینگ، لاما، کونلیا و کاراینچ (۲۰۱۵) پی بردند کمک‌طلبی با افزایش نمرات و یادگیری بیشتر، ارتباط معناداری دارد. همچنین دو، خو و فان (۲۰۱۶) دریافتند کمک‌طلبی با جهت‌گیری تسلط و علاقمندی به تکالیف در سطح فردی و کلاسی در ارتباط است.

همچنین خانکشی‌زاده و رضایی (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داده‌اند متغیر پذیرش کمک‌طلبی به‌طور

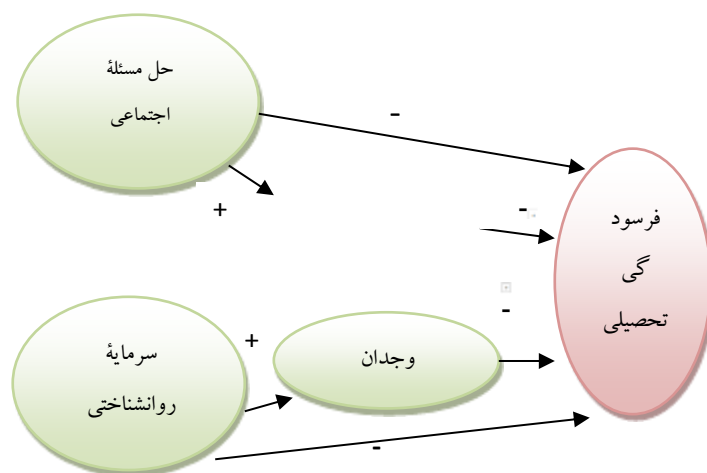
معنی‌داری عملکرد ریاضی را پیش‌بینی می‌کند. محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی فر و میرمحمد تبار (۱۳۹۱) طی پژوهش خود پی بردند دانش‌آموزانی که اختلال ریاضی دارند، از کمک‌طلبی تحصیلی کمتر استفاده می‌کنند. با توجه به اینکه یکی از مراحل حل مسئله اجتماعی جمع‌آوری اطلاعات از دیگران است، کمک‌طلبی تحصیلی می‌تواند متغیر میانجی بین مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی باشد.

با وجود ملاحظات نظری و پژوهشی که در بالا ذکر شد سؤال اساسی پژوهش این است که آیا مدل علی ارائه‌شده می‌تواند فرسودگی تحصیلی را با متغیرهای مهارت حل مسئله اجتماعی، سرمایه روانشناختی، کمک‌طلبی تحصیلی و وجدان تحصیلی تبیین کند.

فرسودگی تحصیلی نه تنها بر فرد و زندگی شخصی او تأثیر می‌گذارد، می‌تواند عوارض فراوانی در محیط تحصیل و خانواده نیز بر جای بگذارد. شکایت‌های مختلف روان‌پریشی، کشمکش، ناسازگاری و تضاد در محیط خانواده و محیط تحصیل و در نهایت ترک تحصیل از عکس‌العمل‌های مربوط به فرسودگی تحصیلی بوده است (اسکانفولد، هوجوارتر^۱، ۱۹۹۹؛ به نقل از جلیلیان، ۱۳۹۱). بر این اساس، این پژوهش با ارائه یک مدل نظری و علی می‌تواند مسئولان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را در این مسیر یاری کند.

با این توصیف نظری و پژوهشی، هدف پژوهش برآزش الگوی تبیین فرسودگی تحصیلی براساس مهارت حل مسئله اجتماعی، سرمایه روانشناختی با میانجیگری کمک‌طلبی تحصیلی و وجدان تحصیلی بوده است. براساس هدف پژوهش، مدل و فرضیه‌های زیر ارائه شده‌اند:

^۱.Scanfold & Hochwarter



شکل ۱. مدل مفهومی ارائه شده براساس موضوع پژوهش

نفر پسر) بودند. به لحاظ متفاوت بودن تعداد پسران و دختران در جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شده است. به این ترتیب که ابتدا ده مدرسه، پنج مدرسه پسرانه و پنج مدرسه دخترانه از مدارس ناحیه یک به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس در هر مدرسه تعدادی از دانش‌آموزان به نسبت از دانش‌آموزان دختر و پسر نیز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده جدول مورگان ۱۹۷۰ به تعداد ۲۹۲ تعیین شد که به نسبت تعداد دانش‌آموز دختر و پسر، تعداد افراد نمونه پسر ۱۰۰ نفر و تعداد نمونه دختر ۱۹۲ نفر به صورت تصادفی از مدارس مختلف انتخاب شدند.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱: سالملا - آرو و ناتانن (۲۰۰۵) این پرسشنامه را طراحی کردند. این پرسشنامه ۱۵ گویه دارد که سه مولفه خستگی هیجانی (۵ سؤال)، بدبینی (۴ سؤال) و نبود کارایی (۶ سؤال) را در بر می‌گیرد. این گویه‌ها در طیف هفت درجه‌ای هرگز (۱)، بندرت (۲)، گاهی (۳)، نظری ندارم (۴)، بیشتر مواقع (۵)، خیلی از مواقع (۶)، همیشه (۷)

- ۱- مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد.
- ۲- سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد.
- ۳- مهارت حل مسئله اجتماعی با میانجی‌گری کمک‌طلبی از همسالان بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد.
- ۴- سرمایه روانشناختی با میانجی‌گری وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد.
- ۵- مدل مفهومی ارائه شده با داده‌ها واقعی برازش دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - همبستگی با تأکید روابط علی ممکن بین متغیرهای پژوهش بر پایه مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دوره پیش‌دانشگاهی رشته علوم تجربی مدارس دولتی در دوره دوم متوسطه اداره آموزش و پرورش ناحیه یک اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ تشکیل دادند که در مجموع ۱۱۸۵ نفر (۷۵۸ نفر دختر و ۴۲۷

2- School – Burnout Inventory(SBI)

^۱. structural equation modeling

نمره گذاری می‌شوند. نمره کل از مجموع نمرات پانزده گویه به دست می‌آید. گویه‌های ۳-۹-۱۲-۱۴-۱۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. بدری گرگری، مصر آبادی و فتحی (۱۳۹۱) پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۶ و پایایی خرده‌مقیاس خستگی هیجانی برابر با ۰/۷۷، خرده‌مقیاس بدبینی برابر با ۰/۷۸ و خرده‌مقیاس نبود کارایی ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای مؤلفه خستگی هیجانی ۰/۷۶، مؤلفه بدبینی ۰/۷۷، مؤلفه کاهش کارآمدی ۰/۷۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد که در تمامی موارد بزرگ‌تر از ۰/۷ است که از اعتبار زیاد حکایت دارد. برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند تمامی ماده‌های این پرسشنامه از بار عاملی کافی بالای ۰/۳۰ (بین ۰/۶۷ و ۰/۸۳) برخوردارند. شاخص برازندگی آن $RMSEA=0/069$ و $GFI=0/91$ بوده است که برازندگی نسبی مدل این مقیاس با داده‌ها را تأیید می‌کند.

پرسشنامه حل مسئله اجتماعی^۱: براساس مطالعات تجربی، دزوریلا، نزو، مید و الیوارز (۲۰۰۲) پرسشنامه حل مسئله اجتماعی تجدیدنظر شده را ساختند. این پرسشنامه ۵۲ آیتم دارد که هر آزمودنی به سؤالات با یک مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (کاملاً غلط، تقریباً درست، به‌طور متوسط درست، خیلی درست و کاملاً درست) پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه در پنج مقیاس سازمان داده شده است: ۱- جهت‌گیری مسئله مثبت (۵ آیتم)؛ ۲- جهت‌گیری مسئله منفی (۱۰ آیتم)؛ ۳- سبک منطقی (۲۰ آیتم)؛ ۴- سبک تکانشی (۱۰ آیتم) و ۵- سبک اجتنابی (۷ آیتم). پایایی آزمون مجدد

برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفایان بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵. گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روانشناختی همپوش تأیید شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲). در ایران مخبری، درتاج و دره‌کردی (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده‌شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه‌شده به دست آوردند. هدایتی صالحی و ابوالقاسمی (۱۳۸۴) ضریب آلفای کرونباخ این آزمون را در بیماران مضطرب ۰/۶۱، بیماران افسرده ۰/۸۲ و افراد غیربیمار ۰/۸۰ به دست آوردند (به نقل از ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر، با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، پایایی مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت ۰/۷۴، جهت‌گیری منفی ۰/۷۷، سبک حل مسئله منطقی ۰/۷۸، سبک حل مسئله تکانشی ۰/۷۷، سبک حل مسئله اجتنابی ۰/۷۶ و کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد که بزرگ‌تر از ۰/۷ است. روایی پرسشنامه با تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند تمامی ماده‌های این پرسشنامه از بار عاملی کافی بالای ۰/۳۰ (بین ۰/۷۲ و ۰/۹۳) برخوردارند. شاخص برازندگی آن $RMSEA=0/066$ و $GFI=0/93$ بوده است که برازندگی نسبی مدل این مقیاس با داده‌ها را تأیید می‌کند.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی^۲: برای سنجش سرمایه روانشناختی از پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز، یوسف و اووالیو (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۴ سؤالی و شامل چهار خرده‌مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که در

^۲. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

^۱. Social Problem Solving Inventory (SPSI)

پرسشنامه در ۲۰۰ آزمودنی پسر ضریب الفای ۰/۶۸ را در هر دو مؤلفه کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به دست آورده‌اند. در پژوهش دیگری پایایی سؤالات با محاسبه الفای کرونباخ برابر ۰/۶۳ بوده است (خانکشی‌زاده و رضایی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد که بزرگ‌تر از ۰/۷ است. برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند تمامی ماده‌های این پرسشنامه از بار عاملی کافی بالای ۰/۳۰ (بین ۰/۷۰ و ۰/۹۲) برخوردارند. شاخص برازندگی آن $RMSEA=0.075$ و $GFI=0.92$ بوده است که برازندگی نسبی مدل این مقیاس با داده‌ها را تأیید می‌کند.

پرسشنامه وجدان تحصیلی^۲: مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲)، این پرسشنامه را طراحی کردند. این پرسشنامه نه سؤال دارد که همه آنها در طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷)، نمره‌گذاری و سؤالات ۸،۷،۶،۴،۳،۲،۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضریب آلفای ۰/۸۹ به دست آورده‌اند (رستم اوغلی و خشنودنیا چماچایی (۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ به دست آمد که بزرگ‌تر از ۰/۷ است. روایی پرسشنامه با تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند تمامی ماده‌های این پرسشنامه از بار عاملی کافی بالای ۰/۳۰ (بین ۰/۷۲ و ۰/۸۰) برخوردارند. شاخص برازندگی آن $RMSEA=0.061$

آن هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) به شکل لیکرت پاسخ می‌دهد. برای محاسبه نمره سرمایه روانشناختی ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس محاسبه می‌شود و از جمع نمرات خرده‌مقیاس‌ها نمره سرمایه روانشناختی حاصل می‌شود.

بهادری خسروشاهی، هاشمی نصرت آبادی و بیرامی (۱۳۹۱) در ایران پایایی پرسشنامه را براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش دادند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودکارآمدی ۰/۷۶، خوش‌بینی ۰/۷۵، امید ۰/۷۷ و تاب‌آوری ۰/۷۷ و کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد که در تمامی موارد بزرگ‌تر از ۰/۷ است و از اعتبار بسیار پرسشنامه‌ها حکایت دارد. برای بررسی روایی پرسشنامه تحلیل عامل تأییدی به کار رفته است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد تمامی ماده‌های این پرسشنامه به جز ماده‌های شماره ۱۲ و ۱۳ از بار عاملی کافی بالای ۰/۳۰ (بین ۰/۵۷ و ۰/۸۳) برخوردارند. شاخص برازندگی آن $RMSEA=0.060$ و $GFI=0.92$ بوده است که برازندگی نسبی مدل این مقیاس با داده‌ها را تأیید می‌کند.

پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی^۱: پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی براساس نظریات ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسشنامه ۱۴ سؤال دارد که ۷ سؤال پذیرش کمک‌طلبی و ۷ سؤال دیگر اجتناب از کمک‌طلبی را در بر می‌گیرد. برای نمره‌گذاری آنها از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شده که از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) در نوسان است. سؤالات ۲،۴،۱۰،۱۲،۱۶،۸ و ۹ که اجتناب از کمک‌طلبی را می‌سنجد، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) برای ارزیابی درونی این

². Academic Consciousness Questionnaire (ACQ)

¹. Help Seeking Questionnaire (HSQ)

پرسشنامه‌های تکمیل شده و کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص، تحلیل آماری روی آنها انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری، از معادلات ساختاری براساس نرم‌افزار لیزرل ۸٫۵۴ استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش به شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف یک‌نمونه‌ای به منظور تأیید نرمال بودن متغیرها اشاره می‌شود.

GFI/۰٫۹۳ بوده است که برازندگی نسبی مدل این مقیاس با داده‌ها را تأیید می‌کند.

روش اجرا و تحلیل: بعد از انتخاب تصادفی مدارس، با اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل و ناحیه یک به مدارس انتخاب شده مراجعه شد و با هماهنگی مدیران دبیرستان، تعدادی دانش‌آموزان برای نمونه به شکل تصادفی انتخاب شدند و بعد از توجیه دانش‌آموزان و کسب رضایت آنها، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان نمونه قرار گرفت و با دادن توضیحات لازم، از آنها خواسته شد تا به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری

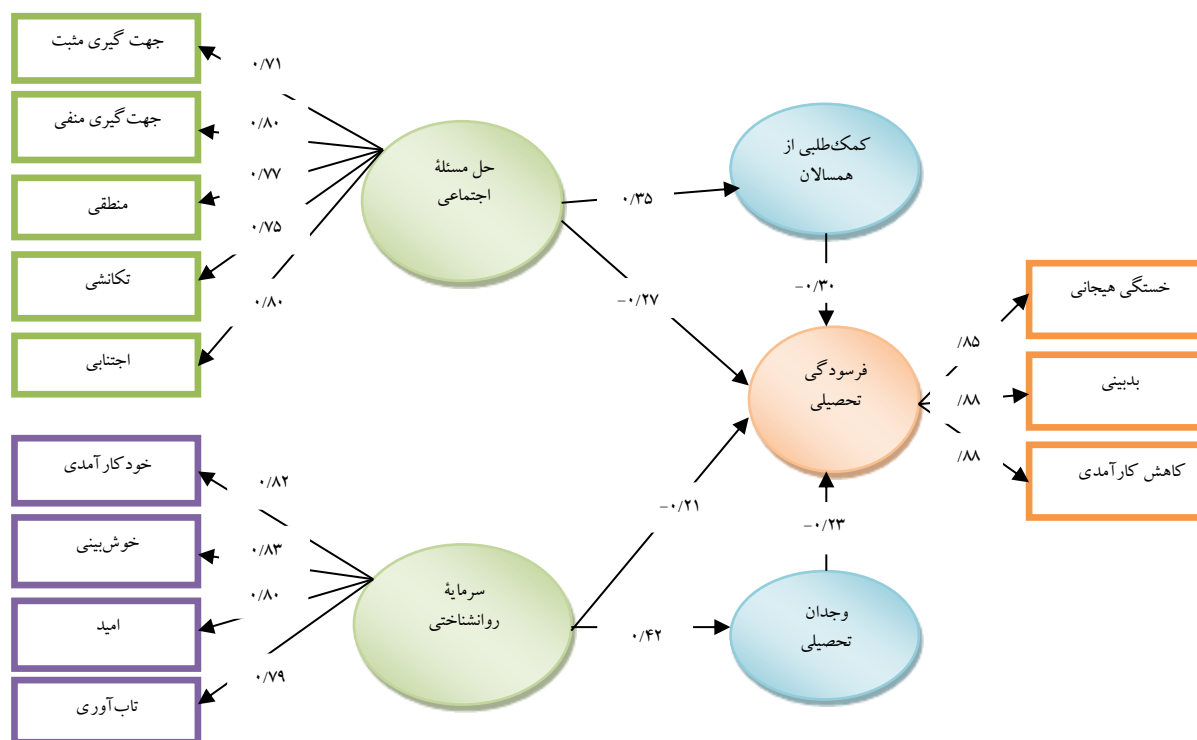
جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف یک‌نمونه‌ای

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آماره K-S	سطح معناداری	نتیجه آزمون
فرسودگی تحصیلی	۲۹۲	۳/۵۸	۱/۳۸۷	۱/۰۹۵	۰/۱۸۲	نرمال است
سرمایه روانشناختی	۲۹۲	۳/۹۰	۰/۹۱۳	۰/۸۷۱	۰/۴۳۴	نرمال است
مهارت حل مسئله اجتماعی	۲۹۲	۲/۹۲	۰/۳۴۶	۰/۸۶۶	۰/۴۴۱	نرمال است
کمک‌طلبی تحصیلی	۲۹۲	۳/۵۲	۰/۷۶۲	۱/۰۱۷	۰/۲۱۱	نرمال است
وجدان تحصیلی	۲۹۲	۴/۳۸	۱/۲۷۸	۰/۹۴۷	۰/۳۳۱	نرمال است

متغیرهای بررسی شده در پژوهش حاضر دارای توزیع نرمال‌اند.

برای بررسی میزان تأثیرگذاری عوامل بر یکدیگر و برآزش مدل مفهومی، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد که در شکل زیر، ضرایب مسیر و اعداد معنی‌داری آن نشان داده شده‌اند؛ البته باید گفت به صورت پیش‌فرض در این نرم‌افزارهای آماری، واریانس آزاد در نظر گرفته شده و به دستکاری نیاز نبوده است؛ زیرا شاخص‌های برآزش مناسب بوده‌اند.

با توجه به جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیر فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر است با: ۳/۵۸ و ۱/۳۸۷، میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرمایه روانشناختی برابر است با: ۳/۹۰ و ۰/۹۱۳، میانگین و انحراف استاندارد مهارت حل مسئله اجتماعی برابر است با: ۲/۹۲ و ۰/۳۴۶، میانگین و انحراف معیار متغیر کمک‌طلبی تحصیلی برابر است با: ۳/۵۲ و ۰/۷۶۲ و میانگین و انحراف استاندارد متغیر وجدان تحصیلی به ترتیب برابر است با: ۴/۳۸ و ۱/۲۷۸. همچنین با توجه به داده‌های جدول ۱، سطح معناداری آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف برای تمامی متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از مقدار ۰/۰۵ است؛ در نتیجه، تمامی



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل ساختاری پژوهش

شده‌اند. مقدار p value کمتر از ۰/۰۵ نشان می‌دهد بین مدل مشاهده‌شده در نمونه و مدل مورد انتظار در جامعه اختلاف معناداری وجود دارد.

برای آزمون معنی‌داری، ضرایب مسیر بین متغیرها از خروجی نرم‌افزار استفاده شده است. ضرایب مسیر و نتایج مربوط به معناداری آنها در جدول زیر نشان داده

جدول ۲. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری

ردیف	مسیر		ضریب مسیر (β)	عدد معنی‌داری (t-value)	سطح معنی‌داری
	از متغیر	به متغیر			
۱	مهارت حل مسئله	کمک‌طلبی همسالان	۰/۳۵	۴/۶۱	۱/۹۶
۲	مهارت حل مسئله	فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۷	-۳/۱۸	۱/۹۶
۳	سرمایه روانشناختی	وجدان تحصیلی	۰/۴۲	۵/۱۷	۱/۹۶
۴	سرمایه روانشناختی	فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۱	-۲/۲۹	۱/۹۶
۵	کمک‌طلبی همسالان	فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۰	-۳/۷۹	۱/۹۶
۶	وجدان تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۳	-۲/۵۱	۱/۹۶

(۰/۹۵) معنی‌دار است؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (-۰/۲۷) است و میزان اثرگذاری منفی متغیر را مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد؛ بدین معنا که با یک واحد تغییر در

مطابق با جدول ۲؛ قدرمطلق آماره معنی‌داری بین متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی برابر (۳/۱۸) است که بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری است و نشان‌دهنده این است که رابطه میان مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان

روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد. به عبارتی دیگر، با یک واحد تغییر در سرمایه روانشناختی، ۰/۲۱ واحد در فرسودگی تحصیلی کاهش مشاهده می‌شود.

برای بررسی اثرات متغیرهای میانجی، اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی و اثر کل بین سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی، محاسبه و در جدول ۳ مشخص شده است.

مهارت حل مسئله اجتماعی، ۰/۲۷ واحد در فرسودگی تحصیلی کاهش دیده می‌شود.

همچنین مطابق با جدول ۲، قدرمطلق آماره معنی‌داری بین متغیر سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی برابر (۲/۲۹) است که بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی‌دار است. پس فرضیه دوم تأیید می‌شود. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۲۱-) است و میزان اثرگذاری منفی متغیر سرمایه

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی

VAF	z-value	اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
					از متغیر	به متغیر
۰/۲۸	-۳/۵۴۲	-۰/۳۷۵	-۰/۱۰۵	-۰/۲۷	مهارت حل مسئله اجتماعی	فرسودگی تحصیلی
۰/۳۱۵	-۲/۸۶۴	-۰/۳۰۷	-۰/۰۹۷	-۰/۲۱	سرمایه روانشناختی	فرسودگی تحصیلی

همچنین اثر مستقیم سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۲۱- است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر رقابت بین سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی وجدان تحصیلی برابر با ۰/۰۹۷- است. قدرمطلق مقدار z-value حاصل از آزمون سوبل برابر ۲/۸۶۴- شد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۰/۹۵ تأثیر متغیر میانجی وجدان در اثرگذاری سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی معنادار است. مقدار VAF محاسبه شده هم برابر است با: ۰/۳۱۵. این بدان معنی است که ۳۱/۵ درصد اثر کل سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم با متغیر میانجی وجدان تحصیلی تبیین می‌شود؛ بنابراین فرضیه چهارم نیز تأیید می‌شود.

برای برازش مدل ساختاری پژوهش از تعدادی از شاخص‌های نیکویی برازش استفاده شده است.

با توجه به جدول ۳، اثر مستقیم مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۲۷- است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر رقابت بین مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی از همسالان برابر با ۰/۱۰۵- است. قدرمطلق مقدار z-value حاصل از آزمون سوبل^۱ برابر ۳/۵۴۲- شد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان (۰/۹۵) تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی در اثرگذاری حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنادار است. مقدار واریانس استخراج شده یا (VAF^۲) محاسبه شده هم برابر است با: ۰/۲۸۰. این بدان معنی است که ۲۸ درصد اثر کل حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم با متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی تبیین می‌شود؛ بنابراین فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود.

1- Sobel test

2-Variance Accounted For

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری تحقیق

نتیجه	مقدار مطلوب	نام شاخص	شاخص برازش
۲/۳۰۵	<۳/۰۰	شاخص مجذور کای	χ^2/df
۰/۹۳	>۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش	GFI
۰/۰۵۷	<۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA
۰/۰۳۳	<۰/۰۵	شاخص میانگین مجذور باقی مانده	RMR
۰/۹۲	>۰/۹۰	شاخص نرم‌شده برازندگی	NFI
۰/۹۴	>۰/۹۰	شاخص برازندگی فزاینده	IFI
۰/۹۴	>۰/۹۰	شاخص برازش تطبیقی	CFI

جدول ۴ مهم‌ترین شاخص‌های برازش است که نشان می‌دهد الگوی مفهومی پژوهش برای تبیین و برازش وضعیت مناسبی دارد.

بحث

این پژوهش با هدف برازش الگوی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی براساس مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی با میانجی‌گری وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی انجام شده است. بر این اساس، نتایج این پژوهش نشان دادند مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی دارد. این یافته پژوهش این چنین تبیین می‌شود که مهارت حل مسئله اجتماعی موجب می‌شود دانش‌آموز در مواجهه با هر مشکلی در امر تحصیل، بدون اجتناب و درماندگی به دنبال یافتن راه‌حل‌های منطقی آن باشد. همچنین این فرایند باعث می‌شود فرد با غلبه بر مشکلات تحصیلی، احساس خودکارآمدی کند؛ بنابراین کمتر به فرسودگی تحصیلی دچار می‌شود؛ اما دانش‌آموزانی که مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه را خوب به کار نبرند، در مواجهه با هر نوع مشکل تحصیلی، دچار یأس و بدبینی می‌شوند و احساس ناکارآمدی خواهند کرد و همین جریان به فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود که با کاهش

کارآمدی، بدبینی و خستگی هیجانی همراه است. همچنین دانش‌آموزی که به حل مسئله نگرش مثبت دارد و آن را حل‌شدنی تلقی می‌کند و سعی دارد با استفاده از تفکر خود و جمع‌آوری اطلاعات به شکل منطقی مسائل تحصیلی خود را حل کند، کمتر به فرسودگی تحصیلی دچار می‌شود. همسو با این قسمت از یافته پژوهش، در الگوی حل مسئله اجتماعی دی زوریلا و نزو (۱۹۹۰) چنین فرض می‌شود که حل مسئله کارآمد، اثربخش و سازگارانه به جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسئله و به کارگیری مؤثر مهارت‌های منطقی مسئله بستگی دارد. حل مسئله اجتماعی زمانی ناکارآمد و ناسازگارانه محسوب می‌شود که با جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله و اجتناب شدید همراه شود.

براساس نظریه دسی و همکاران (۱۹۹۱)، افرادی که توانایی حل مسئله را به صورت سازگارانه دارند، بسیار خودمختارند و تکالیف تحصیلی را بسیار خوب انجام می‌دهند؛ زیرا برای آنها ارزش و قضاوت درونی مهم‌تر از کسب پاداش بیرونی است و در مقایسه با افراد فاقد توانایی حل مسئله کمتر حالت بی‌انگیزگی دارند. افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا تمایل بیشتری دارند تا انرژی خود را صرف حل مسائل کنند؛ درحالی که افراد با خودکارآمدی سطح پایین با ارزیابی

(۱۳۹۰)، دانشجویان که سرمایه روانشناختی بالاتری دارند، از بهزیستی روانشناختی بهتری نیز برخوردارند. علیپور و همکاران (۱۳۹۲) نیز طی پژوهش خود پی بردند برنامه آموزشی سرمایه روانشناختی بر کاهش فرسودگی شغلی به ویژه خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی و بدینی مؤثر بوده است. با توجه به اینکه امید و خودکارآمدی از مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی به حساب می‌آید و براساس پژوهش‌های اشاره شده رابطه معکوسی با فرسودگی تحصیلی دارند، این پژوهش‌ها به نوعی با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارند.

مطابق با نتایج پژوهش، تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی در اثرگذاری مهارت حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنادار است و ۲۸ درصد اثر کل مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه و فرسودگی تحصیلی، غیرمستقیم با متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی تبیین می‌شود. طبق نظر باتلر و نیومن (۱۹۹۵) دانش‌آموزان در شرایطی که با تکلیف درگیر می‌شوند، بیشتر به کمک‌طلبی اقدام می‌کنند و تقاضای اشاره‌های جزئی و سرنخ‌ها را ترجیح می‌دهند. این نوع تقاضاها احتمال دارد به رفع خطاها، حل دشواری‌ها و پیش‌رفتن به سمت تبحر و تسلط بر تکلیف کمک کنند. دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیاز دارند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی را کاهش می‌دهند، دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آنها کمک می‌کند. بنابراین می‌توان این بخش از یافته پژوهش را این چنین تبیین کرد که رفتار کمک‌طلبی نوعی از فرایند راه‌حل‌یابی برای حل مسائل و مشکلات در زندگی است. فردی که مهارت حل مسئله سازگارانه را یاد گرفته است، در زمان لازم به کمک‌طلبی از دیگران اقدام می‌کند. مهارت‌های حل مسئله اجتماعی به فعالیت‌های رفتاری - شناختی گفته می‌شود که با آنها

دلواپسی‌ها و نگرانی‌های خود، آزرده‌خاطر می‌شوند و به توانایی‌ها و مهارت‌های خود با دیده شک و تردید می‌نگرند و پیش از تلاش برای حل مسئله، انتظار شکست دارند.

همچنین این بخش از یافته پژوهش با یافته‌های زهراکار و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد که در پژوهش‌های خود دریافتند آموزش مهارت حل مسئله خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.

نتایج دیگر این پژوهش نشان دادند سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد. می‌توان اینگونه تبیین کرد که سرمایه روانشناختی که از مؤلفه‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری تشکیل یافته است، با فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی، بدینی و کاهش خودکارآمدی، رابطه منفی دارد؛ زیرا دانش‌آموزانی که خودکارآمدند و در مواجهه با مسائل و مشکلات امیدوار و تاب‌آورند و نسبت به آینده و حل مسائل خوش‌بینند، در امور و مسائل تحصیلی کمتر دچار مشکل می‌شوند و از فرسودگی در امر تحصیلی فاصله می‌گیرند. بنابراین سرمایه روانشناختی ظرفیت روانی مطلوبی است که دانش‌آموزان با یادگیری آن خود را از آسیب‌ها و مشکلات تحصیلی از جمله فرسودگی تحصیلی مصون می‌دارند. این بخش از یافته پژوهش با یافته‌های جیانگ و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی دارد که نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و خودکارآمدی عامل پیش‌بینی‌کننده قوی برای فرسودگی تحصیلی محسوب می‌شود.

شریفی فرد و همکاران (۱۳۹۳) طی پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس و معناداری داشته است. براساس یافته‌های هاشمی نصرت‌آباد و همکاران

تحصیلی، غیرمستقیم به واسطه وجدان تحصیلی تبیین می‌شود. این نتیجه از یافته‌های پژوهش با نظر ماير و هرسکویچ (۲۰۰۱) مطابقت دارد که معتقدند وجدان نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند بعضی رفتارهای معطوف به هدف را انجام دهد و افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی رفتار سازنده هماهنگ کند. وجدان عامل درونی است که اعمال و اندیشه‌های انسان را کنترل می‌کند. همچنین این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های کومار و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد. آنها نشان دادند دانش‌آموزانی که از ویژگی وجدان تحصیلی بالایی برخوردارند، تکالیف مدرسه را کامل و با جدیت انجام می‌دهند و این ویژگی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. همچنین با یافته‌های دی فابو و بوسونی (۲۰۰۷) هم همخوانی دارد که به این نتیجه رسیدند وجدان بهترین متغیر شخصیتی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و شغلی است. براساس نتایج پژوهش‌های یادشده می‌توان این قسمت از یافته‌های پژوهش را اینگونه تبیین کرد که وجدان تحصیلی، فرد را برای انجام به موقع تکالیف درسی وادار می‌کند و در این مسیر خودکارآمدی، امید و تاب‌آوری که مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی هستند، در انجام تکالیف وارد عمل می‌شوند تا فرد با انرژی و امید به کار خود ادامه دهد و دچار فرسودگی تحصیلی نشود.

براساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، نگرش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی هر فرد، تشکیل‌دهنده چیزی است که «سیستم خود» نامیده می‌شود. این سیستم در چگونگی درک ما از شرایط مختلف و چگونگی رفتار ما در واکنش به آنها، نقش عمده‌ای دارد. خودکارآمدی بخش مهمی از این سیستم خود است. از نظر بندورا، خودکارآمدی نشان‌دهنده باور فرد به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام رشته فعالیت‌های لازم برای مدیریت شرایط و

شخص تلاش می‌کند مشکلات را بفهمد و راه‌حل‌های مؤثر برای آنها پیدا کند. این مؤلفه چهار مرحله اصلی را شامل می‌شود: الف) تعریف و فرمول‌بندی مسئله؛ ب) تولید و خلق راه‌حل‌های مختلف؛ ج) تصمیم‌گیری و انتخاب راه‌حل‌های مؤثر؛ د) اجرا و ارزیابی راه‌حل‌ها (دیزوریل و گلدفرید ۱۹۷۱). در مرحله تولید و خلق راه‌حل‌های مختلف، فرد با استفاده از مهارت کمک‌طلبی به راه‌حل‌های خود می‌افزاید و فرایند حل مسئله را تسهیل می‌کند؛ بنابراین رفتار کمک‌طلبی نقش میانجی را در رابطه بین مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی ایفاء می‌کند.

این یافته از پژوهش با یافته‌های شینگ و همکاران (۲۰۱۵) و دو و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد که پی بردند کمک‌طلبی با افزایش نمرات و یادگیری بیشتر و جهت‌گیری تسلط ارتباط معناداری دارد.

همچنین این یافته از پژوهش با بخشی از نتایج تحقیق خانکشی‌زاده و رضایی (۱۳۹۱) و محمودیان و همکارانش (۱۳۹۱) همخوان است که نشان داده‌اند متغیر پذیرش کمک‌طلبی به‌طور معنی‌داری عملکرد ریاضی را پیش‌بینی می‌کند و دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی از رفتارهای کمک‌طلبی برای حل مسائل، کمتر سود می‌برند. با اینکه هیچ پژوهشی نقش میانجی کمک‌طلبی را بر فرسودگی تحصیلی مطالعه نکرده است، براساس پژوهش‌های یادشده تأثیر کمک‌طلبی بر عملکرد تحصیلی تأیید شده است؛ بنابراین اینگونه تبیین می‌شود که چون کمک‌طلبی اثر مثبت بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دارد، بر فرسودگی تحصیلی اثر معکوس و منفی خواهد داشت.

از جمله یافته‌های دیگر پژوهش این بود که سرمایه روانشناختی با میانجگری وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد و معلوم شد حدود ۳۸ درصد اثر کل سرمایه روانشناختی بر فرسودگی

مدل ارائه‌شده این پژوهش برای دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی شده‌اند، بسته درمانی، طراحی و اجرا کنند. همچنین معلمان می‌توانند با آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی به دانش‌آموزان هم فرسودگی تحصیلی را کاهش دهند و هم از بروز آن پیشگیری کنند. به خانواده‌ها پیشنهاد می‌شود با مطالعه مهارت حل مسئله اجتماعی، سرمایه روانشناختی، کمک‌طلبی و وجدان تحصیلی و پی‌بردن به اهمیت موضوع، آنها را در روش‌های تربیت به کار گیرند تا از بروز فرسودگی تحصیلی در فرزندان پیشگیری کنند.

منابع

- ابوالقاسمی، ع و نریمانی، م. (۱۳۸۴). *آزمون‌های روانشناختی*. اردبیل: باغ رضوان.
- اسمعیلی دیزج، ش. (۱۳۹۲). *بررسی اثربخشی آموزش امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- بدری گرگری، ر؛ مصرآبادی، ج؛ پلنگی، م و فتحی، ر. (۱۳۹۱). *ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه*. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۷، ۱۸۰-۱۶۴.
- بهادری خسروشاهی، ج؛ هاشمی نصرت‌آبادی، ت و بیرامی، م. (۱۳۹۱). *رابطه سرمایه روانشناختی و ویژگی‌های شخصیتی با رضایت شغلی در کتابداران کتابخانه‌های عمومی شهر تبریز*. مجله پژوهنده، شماره ۹۰، ۳۱۸-۳۱۲.
- جلیلیان، ن. (۱۳۹۱). *بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر میزان فرسودگی تحصیلی*

وضعیت‌های مختلف است. بسیاری از افراد قادرند برای خود اهدافی تعیین کنند و می‌دانند چه چیزهایی را می‌خواهند تغییر دهند. با وجود این، معمولاً به مرحله عمل رساندن این برنامه‌ها کار ساده‌ای نیست (لوتانز^۱، ۲۰۰۶ / ۱۳۹۱ ترجمه رضایی منش، تقی‌زاد و کاهه). برای به مرحله عمل رساندن برنامه‌ها، وجدان تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد؛ بنابراین وجدان تحصیلی به منزله نیروی درونی برای وادارسازی فرد به انجام تکالیف درسی، می‌تواند در کنار خودکارآمدی عمل کند.

امید از اجزاء سرمایه روانشناختی، حالت شناختی یا حالت متفکرانه است که فرد را قادر می‌کند تا اهداف و انتظارات واقع‌بینانه، اما چالشی را تعیین کند و از طریق خودرهبی، نیروی اراده، انرژی و حس کنترل درونی، به آن اهداف دست یابد. نیروی اراده، فرد را برای جستجوی راه‌های جدید برمی‌انگیزد؛ درحالی‌که خلاقیت و نوآوری در توسعه راه‌های رسیدن به هدف به‌نوبه خود انرژی فرد را دوچندان می‌کند و هنگامی که این دو در کنار هم باشند، به بیشتر شدن امید منجر می‌شود (اسنایدر، ۲۰۰۲). در اراده‌مندی و امیدواری نیز وجدان، نیروی کمکی است که موجب می‌شود فرد به فرسودگی دچار نشود.

با توجه به اینکه مدل مفهومی ارائه‌شده از برآزش خوبی برخوردار بود می‌توان آن را نوآوری و یافته علمی جدید تلقی کرد که در پیشگیری و درمان فرسودگی تحصیلی می‌تواند مؤثر واقع شود.

محدودیت این پژوهش به کارگیری ابزار خودگزارشی است که ممکن است به علت سوگیری مطلوبیت اجتماعی در شرکت‌کنندگان، بر درستی گزارش آنها تأثیر گذاشته باشد. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس با استفاده از

¹. Luthans

لوتانز، ف. (۱۳۹۱). سرمایه روانشناختی. ترجمه ب رضایی منش، ع تقی‌زاده و م کاهه. تهران: نشر علمی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶).

محمودیان، ح؛ صفری، ه؛ آقایی، ح؛ رضوانی فر، ش و میرمحمدتبار، س. (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، پاییز ۱۳۹۱، ۲(۱)، ۱۱۹-۱۰۷.

مخبری، ع؛ درتاج، ف و دره‌کردی، ع. (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روانسنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسئله اجتماعی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۴)، ۷۲-۵۵.

مرادی، س. (۱۳۹۲). *بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کنترل عاطفی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر آزار دیده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی بالینی. اردبیل: دانشگاه محقق اردبیلی.

میکائیلی، ن؛ افروز، غ و قلی‌زاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴، ۱۰۲-۹۰.

هاشمی نصرت‌آباد، ت؛ باباپور خیرالدین، ج و بهادری خسروشاهی، ج. (۱۳۹۰). نقش سرمایه روانشناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. *مجله پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱(۴)، ۱۴۴-۱۲۳.

Butler, R. & Neuman, O (1995). Effects of task and ego achievement goal on help seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 267-271.

David, A. P (2010). Examining the relationship of personality and burn out in college students: the role of academic

دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

خانکشی زاده، ط و رضایی، ا. (۱۳۹۱). رابطه دانش فراشناخت، نظریه‌های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تبریز. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۵(۱۸)، ۱۰۸-۸۹.

رستم اوغلی، ز و خشنودنیای چماچایی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۳۷-۱۸.

زهراکار، ک؛ رضازاده، آ و احقر، ق (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر رشت. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵(۳)، ۱۵۰-۱۳۴.

شریفی فرد، ف؛ نوروزی، ک؛ حسینی، م؛ آسایش، ح و نوروزی، م. (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم. *فصلنامه آموزش پرستاری*، ۳(۳)، ۶۸-۵۹.

علیپور، ا؛ صفاری‌نیا، م؛ صرامی‌فروشانی، غ؛ آقاعلیخانی، ع و آخوندی، ن. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی مداخله سرمایه روانشناختی لوتانز بر فرسودگی شغلی کارشناسان شاغل در شرکت ایران خودرو دیزل. *فصلنامه علمی تخصصی طب کار*، ۵(۳)، ۹۲-۴۱-۳۰.

قدم‌پور، ع و سرمد، ز. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۲۶، ۷(۲)، ۱۲۶-

- five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school. *Personality & Individual Differences*, 25(2), 187-193.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27(6), 226-237.
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: To Ward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 299-326
- May, R. W., Bauer, B. K., N. Fincham F, D (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Personality and Individual Differences*, 42, 126-131
- Perla, E., and O'Donnel, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 47-52.
- Ryan AM, Pintrich PR. (1997). Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329-341
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). BBI-10. Nuorten [Method of assessing adolescents' school burnout]. Helsinki: Edita.
- Schenke, K. Lama, A. C. Conley, A. M. Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*. 41, 133-146
- Snyder, C. R. (2002) Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln.
- motivation. *Education Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43(12), 2095-2104.
- Dua, J. Xu. J. Fan, X. (2016). Investigating factors that influence students' help seeking in math homework: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*. 48, 29-35
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Manual for the social problem solving inventory-revised (pp. 211-244). North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (2002) Age and gender differences social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment*, 2, 156-163.
- Ji Won You (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*. 49, 17-24
- Komar, S., Brown, D. J., Komar, J. A., & Robie, C. (2008). Faking and the validity of conscientiousness: A Monte Carlo investigation. *Journal of Applied Psychology*, 93(18), 140-154.
- Luthans F, Youssef CM, Avolio BJ. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big