

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

شهاب فطین<sup>۱\*</sup>، سیمین حسینیان<sup>۲</sup>، علی اصغر اصغر نژاد فرید<sup>۳</sup>، خدیجه ابوالمعالی الحسینی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۲۰

### چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی مدل تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای حل مسئله اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی، وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی و تعیین تناسب مدل نظری ارائه‌شده با داده‌های واقعی بود. این پژوهش از نوع مطالعات توصیفی-همبستگی با تأکید بر روابط علی ممکن بر پایه مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام یافته است. جامعه آماری را دانش‌آموزان چهارم رشته علوم تجربی ناحیه یک اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل می‌دادند. برای نمونه‌گیری در گام اول از روش خوشه‌ای و در گام دوم از روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شده است. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۲۹۱ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و ناتانز، حل مسئله اجتماعی دیزوریلا و نزو، سرمایه روان‌شناختی لوتانز، وجدان تحصیلی ایلروی و بان‌تیک و کمک‌طلبی ریان و پنتریچ بودند. نتایج تحقیق همسو با فرضیه‌ها نشان داد مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه و سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی دارند. حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر مثبت دارد. علاوه بر این‌ها، کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه بین حل مسئله اجتماعی سازگارانه و فرسودگی تحصیلی نیز اثر منفی آن به تأیید رسید. همچنین کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه بین حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه و فرسودگی تحصیلی نیز اثر مثبت آن به تأیید رسید. وجدان

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

Shahab\_fatin2629@yahoo.com

۲. استاد گروه مشاوره، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران

تحصیلی هم که متغیر میانجی بین سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی بود، اثر منفی آن به تأیید شد. در نهایت، با محاسبه شاخص‌های برازش مدل مفهومی از برازش مناسبی برخوردار است.

**واژگان کلیدی:** فرسودگی تحصیلی، حل مسئله اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی، وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی

### مقدمه

امروزه یکی از مشکلات جدی دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش کشور، فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> است. بر اساس تجربه می‌توان گفت که انتظارات والدین و معلمان و استرس‌های نشأت گرفته از سوی آن‌ها برای قبولی در رشته‌های خاص در دانشگاه‌ها و پذیرش محدود در برخی از رشته‌های تحصیلی از یک سو و مطالعه زیاد بدون نتیجه و انتظارات و توقعات نامناسب برخی از دانش‌آموزان به ویژه در رشته تحصیلی علوم تجربی موجب شده دانش‌آموزان، بیشتر به فرسودگی تحصیلی دچار گردند. با این وجود، دانش‌آموزان نیز برای پیشگیری و حل این معضل از ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود غافل هستند و یا اینکه مهارت‌های لازم برای مقابله با این معضل را کسب نکرده‌اند.

فرسودگی تحصیلی احساس خستگی هیجانی در مطالعه دروس، بدبینی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی در امور تحصیلی تعریف شده است (دیوید<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). مفهوم فرسودگی در ابتدا به عنوان یک اختلال مرتبط با شغل مطرح بوده اما در سال‌های اخیر این مفهوم به موقعیت‌های آموزشی نیز گسترش یافته که از آن با فرسودگی تحصیلی یاد می‌شود چراکه به قول سالملا – آرو، سرولینن و هالوپنن<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) فعالیت‌های درسی را می‌توان نوعی کار تلقی کرد که طی آن دانش‌آموزان در کلاس حضور می‌یابند و یک سری تکالیف و وظایفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند (به نقل از محمودی، ۱۳۹۴). در بررسی‌های به عمل آمده توسط برخی از محققان، برای غلبه بر فرسودگی تحصیلی، مهارت حل مسئله اجتماعی<sup>۴</sup> سازگارانانه یک عامل مهم تلقی شده است. مای، بایر

1. academic burnout

1. David

3. Salmela – Aro, Srolainen & Holopainen

4. social problem solving

و فینچام<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) طی پژوهشی دریافتند فرسودگی تحصیلی حاصل فقر در مهارت حل مسئله یا عدم موفقیت در حل مسئله است.

طبق مدل نظری حل مسئله اجتماعی دیزوریل<sup>۲</sup>، حل مسئله اجتماعی یا مسئله‌گشایی فرایندی است شناختی که به وسیله آن فرد می‌کوشد راه‌حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (پرلا و ادونل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). پیامدهای حل مسئله در جهان واقعی به‌طور گسترده از طریق دو فرایند نسبتاً مستقل از هم تبیین می‌شود: 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 راه‌حل مؤثر سازگار با مسئله و ویژه را از طریق کاربرد راهبردهای حل مسئله بیابد. جهت‌گیری مثبت به مسئله نیز عنوان یک آمادگی روان‌شناختی سازنده حل مسئله مطرح می‌شود که تمایل کلی فرد در مبارزه‌طلبی برای حل مسئله قلمداد می‌گردد اما جهت‌گیری منفی یک آمادگی شناختی - هیجانی مختل است که فرد مسئله را یک تهدید فرض می‌کند که قابل حل نیست. از سوی دیگر مهارت حل مسئله به کارگیری تکنیک‌های اختصاصی حل مسئله را طلب می‌کند که در جهت افزایش احتمال یافتن بهترین راه‌حل در یک موقعیت ویژه طراحی می‌شود (اولیوارس و دی زوریل<sup>۴</sup> ۱۹۹۶، به نقل از مرادی، ۱۳۹۲).

با این وصف، حل مسئله سازگارانه<sup>۵</sup> به جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسئله و به کارگیری مؤثر مهارت‌های منطقی مسئله بستگی دارد. حل مسئله اجتماعی زمانی ناسازگارانه<sup>۶</sup> محسوب می‌شود که با یک جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله و اجتناب شدید از مسئله و یا انتخاب راه‌حل تکانه‌ای همراه گردد (نظیری، ۱۳۹۳). چراکه شواهد پژوهشی حاکی از آن است که آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه بر افزایش باورهای خودکارآمدی و توانایی تصمیم‌گیری تأثیر دارند (نیجمی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸)، بنابراین می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. علاوه بر مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه،

- 
1. My, Bauer & Fincham
  2. D'Zurilla
  3. Perla & O'Donnel
  4. Olivares & D'Zurilla
  5. adaptive
  6. maladaptive
  7. Nijmei

امروزه یکی از سازه‌های روان‌شناختی که تأثیر بسزایی در حل مشکلات روانی و رفتاری دارد، سرمایه روان‌شناختی<sup>۱</sup> است. باید دید این سازه چه تأثیراتی می‌تواند بر حل یا کاهش فرسودگی تحصیلی داشته باشد. جی وون<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) با پژوهش خود دریافت سرمایه روان‌شناختی با توان یادگیری رابطه مثبت دارد.

بر اساس دیدگاه نظری لوتانز<sup>۳</sup>، 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 در مورد 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، ۲۰۰۶). این سازه روان‌شناختی دارای ابعاد چهارگانه‌ای است که خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری نام دارند.

خودکارآمدی به‌عنوان مؤلفه‌ای از سرمایه روان‌شناختی، عبارت است از باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت در انجام وظیفه‌ای معین از راه ایجاد انگیزه در خود، تأمین منابع شناختی و ایفای اقدامات لازم. تاب‌آوری نوعی حالت است که فرد بر اساس آن قادر است در رویارویی با مشکلات زندگی موفق‌تر عمل کند و به سلامتی، مشکلات را طی کند. با خوش‌بینی، فرد انتظار رخدادهای خوشایند را در زندگی دارد و امیدواری حالت انگیزشی مثبت است که با برنامه‌ریزی و صرف انرژی برای دستیابی به هدف ارتباط دارد (لوتانز، ۲۰۰۶).

مطابق با پیشینه پژوهشی، محققانی همچون آوی، لوتانز و یوسف<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نشان دادند که خوش‌بینی با رضایت شغلی و عملکرد بالاتر همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد. یوسف نیز (۲۰۰۴) در بررسی بیش از هزار مدیر و کارمند بیان نمود که سطح امید به‌طور مثبت با عملکرد، رضایت شغلی، نشاط کاری و تعهد سازمانی مرتبط است (به نقل از لوتانز، ۲۰۰۶). در برخی از پژوهش‌های اخیر در ایران معلوم شده برنامه امیددرمانی باعث کاهش میزان فرسودگی تحصیلی به‌طور کلی و مؤلفه‌های خستگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در

1. psychological capital

2. Ji won

3. Luthans

4. Avey, Luthansand & Youssef

دانش‌آموزان می‌شود (اسمعیلی دیزج، ۱۳۹۲). همچنین برخی تحقیقات نشان داده است که تاب‌آوری، سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (والر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از دیانت نسب، جاویدی و بقولی، ۱۳۹۳).

علاوه بر مباحث فوق، یکی از متغیرهای شخصیتی که در عملکرد تحصیلی نقش دارد، وجدان تحصیلی<sup>۲</sup> است (لی، کوالس و دانتو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). سبیرت<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۶) طی پژوهش خود دریافتند خودکنترلی پایدار در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر است. وجدان یک عامل درونی است که اعمال و اندیشه‌های انسان را کنترل می‌کند (مایر و هرسکوویچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). رفتارگرایان وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت شده مرتبط می‌دانند اما نظریه‌پردازان صفت، اعتقاد دارند که وجدان از یک منبع اساسی نشئت می‌گیرد. هر یک از آن‌ها نیز اعتقاد دارند که بر عملکرد، تقویت باورها، شناخت و انتظارات اثر می‌گذارد (مک‌ایلروی و بانتینگ<sup>۶</sup>، 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<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). دی‌فابو و بوسونی<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که وجدان بهترین پیش‌بینی‌کننده شخصیت برای عملکرد تحصیلی و شغلی است (رستم اوغلی و خشنود نیا، ۱۳۹۲)، بنابراین وجدان تحصیلی نیز همانند متغیرهای مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران و سرمایه روان‌شناختی در کاهش فرسودگی تحصیلی نمی‌تواند بی‌تأثیر باشد.

از جمله متغیرهای دیگری که امروزه در حل مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان از آن یاد می‌شود، کمک‌طلبی تحصیلی است که به معنی جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبروشدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل است و می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد یادگیری در پیشگیری از فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. دانش‌آموزان در شرایطی که با تکلیف درگیر می‌شوند، بیشتر به کمک‌طلبی اقدام می‌کنند و تقاضای اشاره‌های جزئی و سرنخ‌ها را

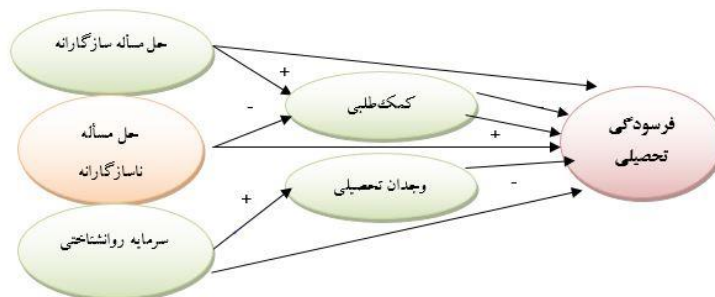
- 
1. Waller
  2. academic conscience
  3. Lay, Kovacs & Danto
  4. Sebert
  5. Meyer & Simmering
  6. McIlroy & Bunting
  7. Komar
  8. DiFabio & Busoni

ترجیح می‌دهند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵). این نوع تقاضاها احتمال دارد به رفع خطاها، حل دشواری‌ها و پیش رفتن به سمت تسلط بر تکلیف کمک کنند. دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیاز دارند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی را کاهش می‌دهند بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند (خانکشی زاده و رضایی، ۱۳۹۱). شینگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۵) پی بردند کمک طلبی با افزایش نمرات و یادگیری بیشتر ارتباط معناداری دارد. همچنین دو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند کمک طلبی با جهت‌گیری تسلط و علاقه‌مندی به تکالیف در سطح فردی و کلاسی در ارتباط است.

با وجود ملاحظات نظری و پژوهشی که در بالا ذکر شد باید گفت که فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل عمده در نظام آموزش و پرورش کشور قلمداد می‌شود و در خیلی از کشورهای توسعه‌یافته برای حل آن از سازه‌های روان‌شناختی یادشده بهره برده‌اند. دانش‌آموزانی که از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند، دچار کاهش انرژی و احساس خستگی شدید می‌گردند، به‌علاوه این افراد برخی از نشانه‌های فشار بدنی نظیر سردرد، کم‌خوابی و تغییراتی در عادات غذایی را گزارش می‌دهند. این عارضه نه تنها فرد و زندگی شخصی او را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد بلکه می‌تواند اثرات و 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، هوچوارتر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از جلیلیان، ۱۳۹۱). بر این اساس، این پژوهش در راستای پیشگیری و کاهش این معضل اجرا شده تا با ارائه یک مدل نظری و علی، مسئولین و خانواده‌ها و دانش‌آموزان را در این مسیر یاری رساند.

با این ادله‌ی نظری و عملی، هدف از این پژوهش برآزش الگوی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مهارت حل مسئله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران و سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری کمک‌طلبی تحصیلی از همسالان و وجدان تحصیلی بوده است. بر اساس هدف پژوهش، مدل و فرضیه‌های زیر ارائه شده است:

1. Schenke
2. Dua
3. Scanfold & Hochwarter



شکل ۱. مدل مفهومی ارائه‌شده بر اساس موضوع تحقیق

- ۱- مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد.
- ۲- مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد.
- ۳- سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد.
- ۴- مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه با میانجیگری کمک‌طلبی از همسالان بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد.
- ۵- مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه با میانجیگری کمک‌طلبی از همسالان بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبت دارد.
- ۶- سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد.
- ۷- مدل مفهومی ارائه‌شده با داده‌های تجربی برازش دارد.

## روش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - همبستگی با تأکید روابط علی ممکن بین متغیرهای پژوهش بر پایه مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> انجام یافته است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در سال چهارم رشته علوم تجربی مدارس دولتی در دوره دوم متوسطه اداره آموزش و پرورش ناحیه یک اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل

1. structural equation modeling

می‌داد. در گام نخست از نمونه‌گیری خوشه‌ای و در گام بعدی از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شده است. حجم نمونه با استفاده جدول مورگان 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. 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.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط سالملا - آروو ناتانن<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه خستگی هیجانی (۵ سؤال)، بدبینی (۴ سؤال) و فقدان کارایی (۶ سؤال) را در برمی‌گیرد. این گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل از مجموع نمرات پانزده گویه به دست می‌آید. گویه‌های ۳-۶-۹-۱۲-۱۴-۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. 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 بالا حکایت دارد.

پرسشنامه حل مسئله اجتماعی: بر اساس مطالعات تجربی، دزوریلا، نزو و مایووا - الیوارس<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) 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، به طور متوسط درست، خیلی درست و کاملاً درست) پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه در پنج مقیاس سازمان داده است: ۱- جهت‌گیری مثبت (۵ آیتم)، ۲- جهت‌گیری منفی (۱۰ آیتم)، ۳- سبک منطقی (۲۰ آیتم)، ۴- سبک تکانشی (۱۰ آیتم) و ۵- سبک اجتنابی (۷ آیتم). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی: برای سنجش سرمایه روان‌شناختی از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۴ سؤالی و شامل چهار خرده‌مقیاس

1. Salmela-Aro & Naatanen  
2. D'Zurilla, Nezu & Oliveres



امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای به شکل لیکرت پاسخ می‌دهد. از جمع نمرات خرده‌مقیاس‌ها نمره سرمایه روان‌شناختی حاصل می‌گردد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱، مؤلفه‌های خودکارآمدی ۰/۷۶، خوش‌بینی ۰/۷۵، امید ۰/۷۷ و تاب‌آوری ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی تحصیلی: پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی بر اساس نظریات ریان و پتريچ (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسشنامه ۱۴ سؤال دارد که ۷ سؤال پذیرش کمک‌طلبی و ۷ سؤال دیگر اجتناب از کمک‌طلبی را در برمی‌گیرد. برای نمره‌گذاری آن‌ها از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شده که از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) در نوسان است. سؤالات ۴، ۲، ۱۰، ۱۲، ۶، ۸ و ۹ که اجتناب از کمک‌طلبی را می‌سنجد، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه وجدان تحصیلی: این پرسشنامه توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای نه سؤال است که همه آن‌ها در یک طیف هفت‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند و سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری، از معادلات ساختاری بر اساس نرم‌افزار Lisrel 8.80 استفاده شد.

## یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش به شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اشاره می‌شود.

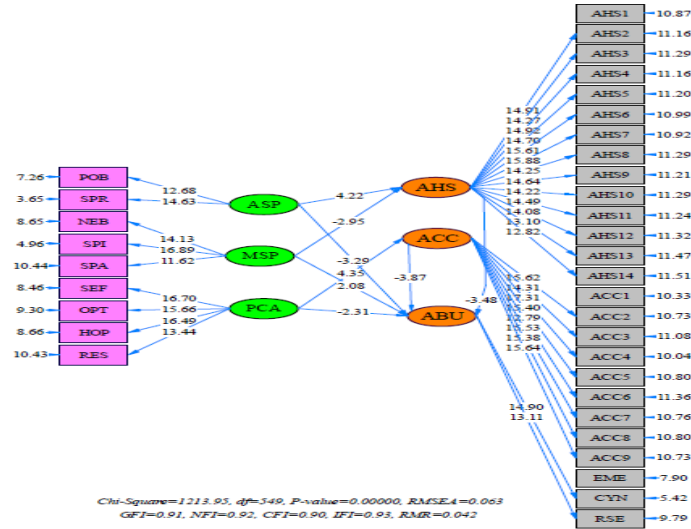
جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانه	مد	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
فرسودگی تحصیلی	۲۹۲	۳/۵۸	۱/۳۸۷	۳/۴۷	۱/۵۳	۰/۴۱۹	-۰/۴۸۰	۱/۱۳	۶/۹۳

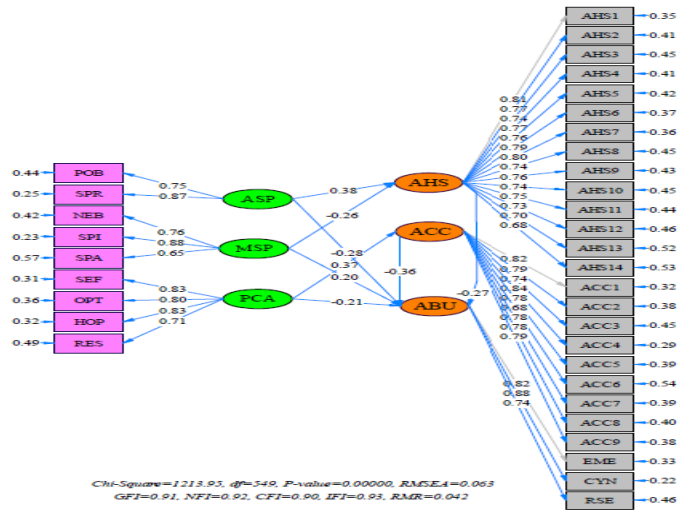
۴/۳۸	۱/۵۲	۱/۶۵۷	-۰/۱۷۷	۲/۹۴	۲/۹۶	۰/۳۷۲	۲/۹۴	۲۹۲	حل مسئله سازگاران
۵	۱	۰/۳۳۶	۰/۴۸۳	۳/۲۱	۲/۸۸	۰/۸۲۱	۲/۸۴	۲۹۲	حل مسئله ناسازگاران
۵/۸۸	۱/۲۱	۰/۱۸۵	-۰/۲۶۴	۳/۲۹	۳/۹۴	۰/۹۱۳	۳/۹۰	۲۹۲	سرمایه روان‌شناختی
۵	۱/۱۴	۱/۰۱۵	-۰/۷۹۶	۴	۳/۶۴	۰/۷۶۲	۳/۵۲	۲۹۲	کمک طلبی تحصیلی
۶/۸۹	۱/۳۳	-۰/۴۴۰	-۰/۲۷۵	۱/۵۳	۳/۶۷	۱/۲۷۸	۴/۳۸	۲۹۲	وجدان تحصیلی

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 مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران به ترتیب ۲/۹۴ و ۰/۳۷۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران به ترتیب ۲/۸۴ و ۰/۸۲۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرمایه روان‌شناختی برابر است با ۳/۹۰ و ۰/۹۱۳، 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. بیشترین پراکندگی در متغیر فرسودگی تحصیلی و کمترین پراکندگی در مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران مشاهده می‌شود. برای بررسی میزان تأثیرگذاری عوامل بر یکدیگر و برازش مدل مفهومی، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد که در شکل‌های ۱ و ۲، ضرایب مسیر و اعداد معنی‌داری آن نشان داده شده است.

۱. در این مدل ASP= Adaptive social problem solving (حل مسأله اجتماعی سازگاران)، SEF = Self (حل مسأله اجتماعی ناسازگاران)، MSP=Maladaptive social problem solving (عجز در حل مسأله اجتماعی سازگاران)، HOP= Hope (امیدواری)، RES = efficacy (خودکارآمدی)، OPT= Optimism (خوش‌بینی)، PCA Psychological capital (سرمایه روان‌شناختی)، Resiliency (تاب‌آوری)، ACC= conscience (وجدان تحصیلی)، ABU= Academic burnout (فرسودگی تحصیلی)، EME= Emotional exhaustion (خستگی هیجانی)، CYN= Cynicism (بدبینی)، RSE= Reduced self efficacy (کاهش کارآمدی) است.



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل ساختاری پژوهش



شکل ۳. اعداد معنی‌داری مدل ساختاری پژوهش

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

جدول ۲. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری

ردیف	از متغیر	مسیر		به متغیر	ضریب مسیر ( $\beta$ )	معنی‌داری ( $t$ -)	عدد	سطح معناداری (value)
		مسیر	مسیر					
۱	مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران	کمک طلبی	۰/۳۸	۴/۲۲	۰/۹۵			
۲	مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران	همسالان	-۰/۲۶	-۲/۹۵	۰/۹۵			
۳	مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران	فرسودگی	-۰/۲۸	-۳/۲۹	۰/۹۵			
	مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران	تحصیلی	۰/۲۰	۲/۰۸	۰/۹۵			
۴	سرمایه روان‌شناختی	وجدان تحصیلی	۰/۳۷	۴/۳۵	۰/۹۵			
۵	سرمایه روان‌شناختی	فرسودگی	-۰/۲۱	-۲/۳۱	۰/۹۵			
۶	کمک طلبی همسالان	تحصیلی	-۰/۲۷	-۳/۴۸	۰/۹۵			
۷	وجدان تحصیلی	وجدان تحصیلی	-۰/۳۶	-۳/۸۷	۰/۹۵			

مطابق با جدول ۲، قدر مطلق آماره معنی‌داری بین متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران و فرسودگی تحصیلی برابر (۳/۲۹) است که بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران و فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی‌دار است، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (-۰/۲۸) است و میزان اثرگذاری منفی متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد. بدین معنا که با یک واحد تغییر در مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران، ما شاهد کاهش ۰/۲۸ واحدی در فرسودگی تحصیلی هستیم.

مطابق با جدول ۲، مقدار آماره معنی‌داری بین متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران و فرسودگی تحصیلی برابر (۲/۰۸) است که بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران و فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی‌دار است، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۲۰) است و میزان اثرگذاری مثبت متغیر مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد. به عبارتی دیگر با یک واحد تغییر در مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران، ما شاهد افزایش ۰/۲۰ واحدی در فرسودگی تحصیلی هستیم.

مطابق با جدول ۲، قدر مطلق آماره معنی‌داری بین متغیر سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی برابر (۲/۳۱) است که بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی‌دار است. پس فرضیه سوم تأیید می‌شود. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۲۱-) است و میزان اثرگذاری منفی متغیر سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد. به عبارتی دیگر با یک واحد تغییر در سرمایه روان‌شناختی، ما شاهد کاهش ۰/۲۱ واحدی در فرسودگی تحصیلی هستیم.

در جدول زیر اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران بر فرسودگی تحصیلی محاسبه شده است.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران و

فرسودگی تحصیلی

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
			به متغیر	از متغیر
-۰/۳۸۲	-۰/۱۰۲	-۰/۲۸	فرسودگی تحصیلی	مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران

همان‌طور که از جدول ۳ مشخص است، اثر مستقیم مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران بر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۲۸- است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر رقابت بین مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران و فرسودگی تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی از همسالان برابر با ۰/۱۰۲- است. قدر مطلق مقدار *z-value* حاصل از آزمون سوبل<sup>۱</sup> برابر ۳/۰۰۱ 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 سازگاران بر فرسودگی تحصیلی معنادار است. مقدار *VAF*<sup>۲</sup> محاسبه شده هم برابر است با: ۰/۲۸۳. این بدان معنی است که ۲۸/۳ درصد اثر کل حل مسئله اجتماعی سازگاران و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی تبیین می‌شود (رامین مهر و چارستاد، ۱۳۹۲)، بنابراین فرضیه چهارم نیز تأیید می‌شود.

در جدول زیر اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران بر فرسودگی تحصیلی محاسبه شده است.

1. sobel test
2. variance accounted for

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بین مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه و فرسودگی تحصیلی

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
			به متغیر	از متغیر
۰/۲۷	۰/۰۷	۰/۲۰	فرسودگی تحصیلی	مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه

همان‌طور که از جدول ۴ مشخص است، اثر مستقیم مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۲۰ است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر رقابت بین مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه و فرسودگی تحصیلی با تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی از همسالان برابر با ۰/۰۷ است. مقدار z-value حاصل از آزمون سوبل برابر ۲/۰۹۱ شد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان (۹۵٪) تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی در اثرگذاری حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی معنادار است. مقدار VAF محاسبه‌شده هم برابر است با: ۰/۲۶۰. این بدان معنی است که ۲۶ درصد اثر کل حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی تبیین می‌شود (رامین مهر و چارستاد، ۱۳۹۲)، بنابراین فرضیه پنجم نیز تأیید می‌شود.

در جدول زیر اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل بین سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی محاسبه شده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بین سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
			به متغیر	از متغیر
-۰/۳۴۳	-۰/۱۳۳	-۰/۲۱	فرسودگی تحصیلی	سرمایه روان‌شناختی

همان‌طور که از جدول ۵ مشخص است، 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 -۰/۱۳۳ است. قدر مطلق مقدار z-value حاصل از آزمون سوبل برابر ۳/۹۰۱ شد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵٪ تأثیر متغیر میانجی وجدان تحصیلی در اثرگذاری سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی معنادار است. مقدار VAF محاسبه‌شده هم برابر است با: ۰/۳۸۸. این بدان معنی است که ۳۸/۸ درصد اثر کل سرمایه

روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی وجدان تحصیلی تبیین می‌شود (رامین مهر و چارستاد، ۱۳۹۲)، بنابراین فرضیه ششم نیز تأیید می‌شود. جهت برازش مدل ساختاری تحقیق از تعدادی از شاخص‌های نیکویی برازش استفاده شده است. جدول ۶ بیانگر مهم‌ترین شاخص‌های برازش است که نشان می‌دهد که الگوی مفهومی پژوهش جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل ساختاری تحقیق

نتیجه	مقدار مطلوب	نام شاخص	شاخص برازش
۲/۲۱۱	<۳/۰۰	شاخص مجذور کای	CMIN/df
۰/۹۱	>۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش	GFI
۰/۰۶۳	<۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA
۰/۰۴۲	<۰/۰۵	شاخص میانگین مجذور باقی‌مانده	RMR
۰/۹۲	>۰/۹۰	شاخص نرم شده برازندگی	NFI
۰/۹۳	>۰/۹۰	شاخص برازندگی فزاینده	IFI
۰/۹۰	>۰/۹۰	شاخص برازش تطبیقی	CFI

## بحث

این پژوهش با هدف برازش الگوی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مهارت حل مسئله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران و سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی انجام یافته است. بر این اساس، نتایج این پژوهش نشان داد مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی دارد. این یافته پژوهش را می‌توان چنین تبیین کرد که مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران 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 گردد. اما دانش‌آموزانی که مهارت حل مسئله اجتماعی سازگاران را به کار نبرند، در مواجهه با هر نوع مشکل تحصیلی، دچار یاس و بدبینی شده و احساس ناکارآمدی خواهند کرد و همین جریان به فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود که ناشی از کاهش کارآمدی، بدبینی و خستگی هیجانی است. همچنین دانش‌آموزی که به حل مسئله نگرش مثبت دارد و آن را قابل حل تلقی می‌کند

و سعی دارد با استفاده از تفکر خود و جمع آوری اطلاعات به شکل منطقی مسائل تحصیلی خود را حل کند، کمتر به فرسودگی تحصیلی دچار می شود. همسو با این قسمت از یافته پژوهش، در نظریه حل مسئله اجتماعی دی زوریللا و نزو (۱۹۹۰) چنین فرض می شود که حل مسئله کارآمد، اثربخش و سازگارانه به جهت گیری مثبت نسبت به حل مسئله و به کارگیری مؤثر مهارت های منطقی مسئله بستگی دارد. حل مسئله اجتماعی زمانی ناکارآمد و ناسازگارانه محسوب می شود که با یک جهت گیری منفی نسبت به مسئله و اجتناب شدید همراه گردد (نظیری، ۱۳۹۳).

همچنین این یافته تحقیق با تحقیق مای، بایر و فینچام<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) همخوانی دارد که در پژوهش خود دریافتند فرسودگی تحصیلی حاصل فقر در مهارت حل مسئله یا عدم موفقیت در حل مسئله است. هایدی و همکاران (۲۰۰۸) هم نشان می داده اند آموزش و یادگیری مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه بر افزایش باورهای خودکارآمدی افراد اثر مثبت دارد. یافته چانک و همکاران (۲۰۰۷) و مورتن (۲۰۰۵) نشان می دهد یادگیری مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه، با افزایش خودکارآمدی، عوامل زمینه ساز افت تحصیلی را کاهش می دهد و از بروز مشکلات رفتاری پیشگیری می کند. بر اساس نظریه دسی و همکاران (۱۹۹۱)، افرادی که توانایی حل مسئله را به صورت سازگارانه دارند، بسیار خودمختارند، تکالیف تحصیلی را بسیار خوب انجام می دهند زیرا برای آن ها ارزش و قضاوت درونی مهم تر از کسب پاداش بیرونی است و در مقایسه با افراد فاقد توانایی حل مسئله کمتر حالت بی انگیزگی 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 دلواپسی ها و نگرانی های خود، آزرده خاطر شده و به توانایی ها و مهارت های خود با دیده شک و تردید می نگرند و پیش از تلاش برای حل مسئله انتظار شکست دارند (بندورا، ۱۳۹۱، به نقل از برزگر بفرویی و سعدی پور).

همچنین این بخش از یافته پژوهش با یافته های محمدامینی (۱۳۹۲)، یوسفی، غرضی و گردان شکن (۱۳۹۱) و زهراکار، رضازاده و احقر (۱۳۸۹) همخوانی دارد که در پژوهش های خود دریافتند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسئله سازگارانه می تواند با افزایش خودکارآمدی بر فرسودگی تحصیلی اثربخش باشد و آن را

1. My, Bauer & Fincham



کاهش دهد. همچنین آموزش مهارت‌های حل مسئله سازگاران می‌تواند خودآگاهی، خودکنترلی و فهم دانش‌آموزان از توانایی‌هایشان در برخورد مؤثر با مشکلات را افزایش داده و با به‌کارگیری راهکارهای سازگار و اثربخش برای مقابله با چالش‌های تحصیلی و سلامت رفتاری از بروز فرسودگی تحصیلی پیشگیری کنند.

بخش دیگر پژوهش میزان اثرگذاری مثبت مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران بر فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد. این بدان معناست که مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگاران بر فرسودگی تحصیلی اثر مثبت دارد. این یافته پژوهش را می‌توان چنین تبیین کرد وقتی فرد نسبت به حل مسائل تحصیلی و شخصی جهت‌گیری منفی دارد از پیگیری حل آن اجتناب می‌ورزد یا به شکل تکانه‌ای هر راه‌حلی که به نظرش می‌رسد، انجام می‌دهد و به پیامدهای آن توجه نمی‌کند. این رویکرد منجر به یاس و ناامیدی در حل مسئله می‌گردد و زمینه فرسودگی تحصیلی را فراهم می‌سازد. این بخش از یافته تحقیق با یافته‌های دیزوریل و ماییدو الیوار (۲۰۰۲) همسو است که دریافتند بین نگرانی و اضطراب سبک‌های حل مسئله اجتماعی اجتنابی و تکانه‌ای رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین جهت‌گیری منفی به مسئله نیز با نگرانی و اضطراب رابطه مثبت معنی‌دار دارد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد. می‌توان این‌گونه تبیین نمود که سرمایه روان‌شناختی که از مؤلفه‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری تشکیل یافته با فرسودگی تحصیلی که شامل خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش خودکارآمدی است، رابطه منفی دارد. چراکه، دانش‌آموزانی که خودکارآمدند و در مواجهه با مسائل و مشکلات امیدوار و تاب‌آورند و نسبت به آینده و حل مسائل خوش‌بین‌اند و در امور و مسائل تحصیلی کمتر دچار مشکل می‌شوند و با فرسودگی در امر تحصیلی فاصله می‌گیرند، بنابراین سرمایه روان‌شناختی یک ظرفیت روانی مطلوبی است که دانش‌آموزان می‌توانند با یادگیری آن خود را از آسیب‌ها و مشکلات تحصیلی از جمله فرسودگی تحصیلی مصون بدانند. این بخش از یافته پژوهش با یافته‌های جیانگ و زهانگ، (۲۰۰۹)، دوران<sup>۱</sup>، اکسترمر<sup>۲</sup>، بروکال<sup>۳</sup> و منتالبان<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)

- 
1. Duran
  2. Extremera
  3. Berrocal
  4. Montalban

همخوانی دارد که نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی (به‌عنوان مؤلفه‌ای از سرمایه روان‌شناختی) بالایی برخوردارند، فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و خودکارآمدی یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی برای فرسودگی تحصیلی محسوب می‌شود (به نقل از عزیز، ۱۳۸۹). جی وون<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) هم با پژوهش خود دریافت که سرمایه روان‌شناختی با توان یادگیری رابطه مثبت دارد.

شریفی فرد، نوروزی، حسینی، آسایش و نوروزی (۱۳۹۳) و هاشمی، باباپور و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۰)، طی پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی ارتباط آماری معکوس و معناداری داشته است. بر اساس یافته‌های این مطالعه، دانشجویان دارای خودکارآمدی بالاتر، آسیب‌پذیری کمتری در برابر فرسودگی تحصیلی داشته‌اند و از بهزیستی روان‌شناختی بهتر و بالاتری نیز برخوردارند. علیپور و همکاران (۱۳۹۲) نیز طی پژوهش خود پی بردند برنامه آموزشی سرمایه روان‌شناختی بر کاهش فرسودگی شغلی به‌ویژه خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی و مسخ شخصیت مؤثر بوده است. عجم‌اکرامی، رضایی و بیانی (۱۳۹۴) طی پژوهشی نشان دادند بین متغیرهای امید به کار و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی ارتباط معکوس معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه امید و خودکارآمدی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به حساب می‌آید و بر اساس پژوهش‌های اشاره‌شده رابطه معکوسی با فرسودگی تحصیلی دارند، بنابراین این پژوهش‌ها به‌نوعی با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارند.

مطابق با نتایج تحقیق، 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 از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی کمک‌طلبی تحصیلی تبیین می‌شود. طبق نظر نیومن<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها اقدام نمایند. دانش‌آموزان در شرایطی که با تکلیف درگیر می‌شوند، بیشتر به کمک‌طلبی اقدام می‌کنند و تقاضای اشاره‌های جزئی و سرنخ‌ها را ترجیح می‌دهند (باتلر و

---

1. Ji won

2. Newman

نیومن ۱۹۹۵). این نوع تقاضاها احتمال دارد به رفع خطاها، حل دشواری‌ها و پیش رفتن 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 بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند (به نقل از خانکشی زاده و رضایی، ۱۳۹۱)، بنابراین می‌توان این بخش از یافته تحقیق 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 در زمان لازم به کمک‌طلبی از دیگران اقدام می‌کند. مهارت‌های حل مسئله اجتماعی سازگارانه به یک سری فعالیت‌های رفتاری-شناختی گفته می‌شود که به وسیله آن‌ها شخص تلاش می‌کند تا 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 می‌تواند نقش میانجی را به شکل معکوس در رابطه بین مهارت حل مسئله اجتماعی و فرسودگی تحصیلی ایفاء کند.

این یافته از پژوهش با بخشی از نتایج تحقیق خانکشی‌زاده و رضایی (۱۳۹۱) همخوان است که نشان داده‌اند که متغیر پذیرش کمک‌طلبی به‌طور معنی‌داری عملکرد ریاضی را پیش‌بینی می‌کند. نیز یافته‌های پژوهش محمودیان و همکارانش (۱۳۹۱) نشان داده دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی از رفتارهای کمک‌طلبی برای حل مسائل کمتر سود می‌برند. با این‌که هیچ پژوهشی نقش میانجی کمک‌طلبی را بر فرسودگی تحصیلی مورد مطالعه قرار نداده است اما بر اساس پژوهش‌های یاد شده تأثیر کمک‌طلبی بر عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است بنابراین می‌توان این‌گونه تبیین کرد که چون کمک‌طلبی اثر مثبت بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دارد پس بر فرسودگی تحصیلی اثر معکوس و منفی خواهد داشت.

همچنین تأثیر متغیر میانجی کمک‌طلبی از همسالان در اثرگذاری مهارت حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی معنادار است و ۲۶ درصد اثر کل مهارت حل

مسئله اجتماعی ناسازگارانه و فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی کمک‌طلبی از همسالان تبیین می‌شود. این قسمت از یافته تحقیق را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزانی که در مواجهه با مسائل درسی و شخصی از آن اجتناب می‌کنند یا به شکل تکانه‌ای آن را حل می‌کنند، کمتر به سراغ کمک‌طلبی تحصیلی روی می‌آورند. اگر دنبال کمک‌طلبی باشند بیشتر از کمک‌طلبی اجرایی استفاده می‌کنند.

از جمله یافته‌های پژوهش این بود که سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی دارد و معلوم گشت حدود ۳۸ درصد اثر کل سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی از طریق غیرمستقیم به‌واسطه وجدان تحصیلی تبیین می‌شود. این نتیجه از یافته‌های پژوهش با نظر مایر و هرسکویچ (۲۰۰۱) مطابقت دارد که معتقدند، وجدان نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را انجام دهد و افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی یک رفتار سازنده هماهنگ سازد. وجدان یک عامل درونی است که اعمال و اندیشه‌های انسان را کنترل می‌کند. همچنین این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات کومار، براون، کومار و رابی (۲۰۰۸) همخوانی دارد که 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. بر اساس نتایج پژوهش‌های یاد شده می‌توان این قسمت از یافته‌های پژوهش را این‌گونه تبیین کرد که وجدان تحصیلی، فرد را برای انجام به‌موقع 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.

بر اساس 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 ایفا می‌کند. خودکارآمدی بخش مهمی از این سیستم خود است. از نظر بندورا، خودکارآمدی نشان‌دهنده باور فرد به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف است. بسیاری از افراد قادرند برای خود اهدافی تعیین کنند و می‌دانند چه چیزهایی را می‌خواهند تغییر دهند. با این وجود، اغلب به

مرحله عمل رساندن این برنامه‌ها کار ساده‌ای نیست، برای به مرحله عمل رساندن برنامه‌ها، وجدان تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد (لوتانز، ۲۰۰۶). افراد با خودکارآمدی بالا منتظر نمی‌مانند که اهدافشان به چالش کشیده شود تا برای رفع آن چاره‌ای بیندیشند بلکه پیوسته خودشان را با تعیین اهداف متعالی به چالش می‌کشند و به دنبال وظایف دشوارتر می‌باشند. (بندورا و لاک، ۲۰۰۳)، بنابراین وجدان تحصیلی هم که یک نیروی درونی برای وادارسازی فرد به انجام کارهای درسی است می‌تواند در کنار خودکارآمدی عمل کند.

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

با توجه به این که مدل مفهومی ارائه‌شده از برازش خوبی برخوردار بود می‌توان آن را به‌عنوان یک 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، صحت گزارش آن‌ها تحت تأثیر قرار گرفته باشد. پیشنهاد می‌شود در تألیف کتب درسی و نیز در طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی توسط دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به این سازه‌های روانی توجه شده و در آموزش آن به دانش‌آموزان کوشش شود. خانواده‌ها نیز با مطالعه آن‌ها و پی بردن به اهمیت موضوع، در روش‌های تربیت فرزندان به کارگیرند تا از بروز فرسودگی تحصیلی پیشگیری شود. علاوه بر آن، بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان بسته آموزشی-درمانی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی و مهارت حل مسئله اجتماعی برای غلبه بر فرسودگی تحصیلی طراحی و در موقعیت‌های مشاوره‌ای و درمانی به کار بست.

## منابع

- ابراهیم‌زاده، صدیقه. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای باورهای فراشناختی، ابعاد کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی با توجه به سطوح بلا تکلیفی در بیماران مبتلا به اختلال وسواس، پانیک و استرس پس از سانحه و افراد بهنجار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.
- اسمعیلی دیزج، شبنم. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۴، ۱، ۶۶-۵۱.
- جلیلیان، نوشین. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- چانگ، ادوارد، س، دزوریلا، توماس ج و سانا، لاورنس ج. (۲۰۰۴). حل مسئله اجتماعی (ربابه نوری و محمدعلی نوری، مترجمان). تهران: انتشارات کتاب ارجمند با همکاری انتشارات ارجمند.
- خانکشی زاده، طاهره؛ رضایی، اکبر. (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، ۸۹-۱۰۸.
- دیانت‌نسب، مدینه، جاویدی، حجت‌اله و بقولی، حسین. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌گری استرس شغلی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با عملکرد شغلی کارکنان. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴، ۱۵، ۷۵-۸۹.
- رامین مهر، خلیل؛ چارستاد، پروانه. (۱۳۹۲). روش تحقیق کمی با کاربرد مدل‌سازی معادلات ساختاری (نرم/فزار لیزرل). تهران: انتشارات ترمه.

رستم اوغلی، زهرا و خشنودنیای چماچایی، بهنام. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۱۸، ۳۷-۱۷.

رضایی، اکبر؛ پاشایی، لیلا. (۱۳۸۹). رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم تربیتی*، سال سوم، شماره ۹، ۱۲۶-۱۰۹.

زهراکار، کیانوش؛ رضازاده، آزاده؛ احقر، قدسی. (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، فاطمه، نوروزی، کیان، حسینی، محمدعلی، آسایش، حمید و نوروزی، مهدی. (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم. *فصلنامه آموزش پرستاری*، ۳، ۳، ۶۸-۵۹.

عجم اکرامی، آسیه، رضایی، طاهره و بیانی، علی‌اصغر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه امید به کار و انگیزش تحصیلی با فرسودگی. *مجله دانش و تندرستی*، ۱۰، ۱، ۵۰-۴۴.

علیپور، احمد، صفاری نیا، مجید، صرامی فروشانی، غلامرضا، آقا علیخانی، علی محمد و آخوندی، نیلا. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی مداخله سرمایه روان‌شناختی لوتانز بر فرسودگی شغلی کارشناسان شاغل در شرکت ایران خودرو دیزل. *فصلنامه علمی تخصصی طب کار*، دوره پنجم، شماره سوم، ۴۱-۳۰.

لوتانز، فرد. (۲۰۰۶). *سرمایه روان‌شناختی* (ترجمه بهروز رضایی منش، علیرضا تقی زاده و مریم کاهه، ۱۳۹۱). تهران: انتشارات نشر علمی.

محمد امینی، زرا. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.

محمودی، زهرا. (۱۳۹۴). فرسودگی تحصیلی. *مجله رشد آموزش مشاوران مدرسه*، ۱۱، ۲، ۴۶-۴۱.

محمودیان، حسن، صفری، هادی، آقایی، حدیث، رضوانی فر، شیرین و میرمحمدتبار، سید عبدالله (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و

دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۱۹، ۱۰۷-۱۱۹.

مرادی، سکینه. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کنترل عاطفی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان دختر آزار دیده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.

نظیری، ملیحه. (۱۳۹۳). نقش خودتنظیمی، حل مسئله اجتماعی و تصویر بدنی در پیش‌بینی جهت‌گیری هدف افراد ناتوان جسمی و حرکتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.

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

یوسفی، علیرضا، غرضی، فاطمه و گردان شکن، مریم. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی و خودکارآمدی ادراک شده در نوجوانان. *فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰، ۶، ۴۳۰-۴۲۱.

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, 36(2), 430-452.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.

Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of educational Psychology*, 87(2), 261.

David, A. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational 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(8), 2095-2104.

Du, 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. (1986). Problem-solving therapy. *A Social Competence Approach to Clinical Intervention*.
- D'ZURILLA, T. J. (1986). Problem-solving therapy. *A Social Competence Approach to Clinical Intervention*.
- D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107.
- D'ZURILLA, T. J., & NEZU, A. (1982). Social problem solving in adults. In *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201-274). Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-solving Inventory--revised (SPSI-R)*. Multi-Health Systems.
- JIANG, F., WU, Y., & ZHANG, Q. (2009). Learning Burnout in Nursing Students and Its Relationship with Academic Self-efficacy [J]. *Journal of Nursing Science*, 21.
- 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(1), 140.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 187-193.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.
- Morton, J. A. (2005). *A study to determine the influence of teaching problem solving Tools to educationally at-risk high school students*. Michigan State University. Department of Arts and Communication.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical psychology review*, 28(4), 692-708.
- Perla, F., & O'Donnell, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(1), 47-47.

- 
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.
- Youssef, C. M. (2004). Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing.