

تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس توانایی حل مساله با میانجی گری تاب آوری در دانش آموزان دختر

اقدس اعرابیان^۱

خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۲

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۶/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۲/۲۲

چکیده

هدف این پژوهش تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس توانایی حل مسئله با میانجی گری تاب آوری در دختران دانش آموز پایه اول متوسطه دوره دوم شهر تهران بود. روش این پژوهش توصیفی - همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دختران دانش آموز پایه اول متوسطه دوره دوم شهر تهران بود. ۴۶۱ دانش آموز به عنوان نمونه با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده عبارتند از: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷)، مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه توانایی حل مساله هینر و پترسون (۱۹۸۲). نتایج بیانگر تاثیر مستقیم توانایی حل مساله و تاثیر غیرمستقیم آن با میانجی گری تاب آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی است. هم چنین تاب آوری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری را نشان داد. لذا پیشنهاد می گردد با توجه به تاثیر مثبت توانایی حل مساله و تاب آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی، با تشکیل کلاس های آموزشی برای والدین و فرزندان و معلمان توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی از افت تحصیلی دانش آموزان که نتیجه آن فرسودگی تحصیلی و ترک تحصیل است، جلوگیری شود.

کلیدواژه ها: فرسودگی تحصیلی، تاب آوری و توانایی حل مساله.

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. tarabi81@yahoo.com

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول) sama.abolmaali@gmail.com

مقدمه

دانش آموزان به عنوان مهمترین عامل در نظام آموزش و پرورش در هر کشوری هستند و توجه به موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان به منظور توسعه ملل امری ضروری است. با این وصف گاهی اوقات این سرمایه‌های انسانی گرفتار فرسودگی تحصیلی^۱ می‌شوند که به نوعی واکنش به سختیها و مشکلات پیش روی دانش آموزان و نتیجه ناهماهنگی بین منابع و انتظارات خود و دیگران جهت کسب توفیق تحصیلی است. امروزه مساله فرسودگی تحصیلی از مهمترین مسائل در محیط‌های آموزشی است. متأسفانه این پدیده در دنیای آموزش و زندگی مدرن بسیار رایج است. فرسودگی دانش آموز به عنوان یک سازه، محصول عوامل متعددی است که شناسایی آنها می‌تواند نقش مهمی در کنترل آن ایفا نماید (تقی پور، خزایی و ایثاری^۲، ۲۰۱۴: ۱۸۵). استعاره فرسودگی در انسان مانند آتش سوزی است. آتش نمی‌تواند به سوختن ادامه دهد مگر این که منابع حمایتی سوخت آن را تامین کنند. انرژی و توانایی افراد نیز برای انجام وظایف قابل تقلیل یافتن است و این مساله زمانی اتفاق می‌افتد که محیط منابع حمایتی لازم را فراهم نیاورده و یا انتظارات خاصی فرای توانایی فرد ایجاد شود (اسکالفی و گرین گلس^۳، ۲۰۰۱: ۵۰۵).

فرسودگی تحصیلی شامل احساس خستگی در انجام تکالیف و امور تحصیلی، نگرش ضعیف به مطالب درسی که باعث عدم مشارکت در فعالیتهای آموزشی و تحصیلی شده و در نهایت ایجاد حس ناتوانی در یادگیری مطالب دوره تحصیلی است (حسین آبادی فراهانی، کثیرلو و اینانلو^۴، ۲۰۱۶). این پدیده یک اصطلاح شناخته شده در نظریه و عمل است که توجه پژوهشگران را از چهل سال پیش تاکنون به خود جلب نموده است (نیکودیجویک، آندلکوویک و دوکوویک^۵، ۲۰۱۳؛ نقل از حسن نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴).

از متغیرهای مثبت تاثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان می‌توان به تاب‌آوری^۶ اشاره نمود. در گذشته روان شناسی به عنوان علمی در نظر گرفته می‌شد که بیشتر بر بیماری تا ترس، ترس تا شجاعت، شجاعت تا عشق تاکید داشت. روان شناسان در آن زمان به کمک به دیگران جهت شاد

¹ Academic Burnout

² Taghipour, Khazaei & Isari

³ Schaufeli & Greenglass

⁴ Hosseinabadi- Farahani & Kasirlou & Inanlou

⁵ Kodijevic, Andelkovic & Dokovic

⁶ Resiliency

شدن، نوع دوستی، امید داشتن و دوست داشتن و خوش بودن تاکید نداشتند. با جنبش " پیشگیری بهتر از درمان " هم‌زمان با شروع واکسیناسیون توسط علوم پزشکی، در روانشناسی نیز روانشناسی مثبت^۱ پدیدار گشت (پاپی، ملاطفت و کیدخدا،^۲ ۲۰۱۴). این دیدگاه، مثبت بودن را وجه غالب آدمی می‌داند، عمده توجه و تمرکز خود را بر ظرفیت‌ها و داشته‌های انسان معطوف نموده و متمرکز بر ظهور و بروز استعدادهای انسان است. (صبری، فولادچنگ، محمدی دهاقانی و گلزار، ۱۳۹۳). یکی از مهم ترین اهداف روی آورد روانشناسی مثبت، شناسایی متغیرها و روش هایی است که بر بهزیستی و سلامت روانی تاثیر دارد و موجب زندگی بهتر و سازگاری انسان با نیازها و تهدیدهای زندگی می‌شود. از جمله ویژگی‌ها و توانمندی هایی که در روانشناسی مثبت گرا اهمیت بسزایی دارد، تاب آوری است. تاب آوری، سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (والر^۳، ۲۰۰۱؛ نقل از البرزی، خوشبخت، گلزار و صبری، ۱۳۹۴). تاب آوری به معنای به حالت اولیه بازگشتن پس از یک تجربه منفی است ولیکن در اصل به توانایی بازگشت به حالت اولیه و رشد و تحول در جهت مثبت پس از تجربه شرایط استرس‌زا است (بنیارد، هامبای و گریچ^۴، ۲۰۱۵). هارلینگتون^۵ (۲۰۱۰) به ظرفیت و توانایی بازگشت به سلامت روانی مطلوب پس از یک موقعیت چالش برانگیز و سخت اشاره نموده است. بنا به نظر بندورا، افراد تاب آور از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار می‌کنند. این افراد به چالش‌ها به عنوان فرصتی برای رشد (شناختی)، با حداقل تنیدگی (عاطفی)، حداکثر برپایی (انگیزشی) و جهت ساماندهی مجدد زندگی (انتخابی) نگاه می‌کنند. بدین ترتیب افراد تاب آور در مواجهه با شرایط زندگی، پویا و انعطاف پذیر هستند (پائولو^۶ و همکاران، ۲۰۱۵؛ نقل از مرادی، باقرپور، حسونند، رضاپور و شهاب زاده، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان تاب‌آور، افرادی هستند که علی‌رغم قرار داشتن در شرایط نامساعد اجتماعی - اقتصادی از لحاظ تحصیلی موفق هستند (هرناندز و بیالوولسکی^۷، ۲۰۱۶). صدوقی، تمنائی فر و ناصری (۱۳۹۶) به این نتیجه دست یافتند که تاب آوری پیش بینی کننده منفی فرسودگی تحصیلی است و ارتقا سطح تاب آوری می‌تواند نقش تعیین کننده در کاهش فرسودگی تحصیلی داشته باشد. یعقوبی و

¹ Positive psychology

² Papi, Molatefat, Kayedkhoda

³ Waller

⁴ Banyard, Hamby& Grych

⁵ Hurlington

⁶ Paolo

⁷ Fernandez& Bialowolski

بختیاری (۱۳۹۵) در تحقیق خود یافتند که آموزش تاب‌آوری باعث کاهش فرسودگی تحصیلی در دختران دانش‌آموز می‌شود. در این تحقیق بیشترین تأثیر تاب‌آوری بر کاهش خرده‌مقیاس خستگی تحصیلی بوده است. ابوالمعالی و محمودی (۱۳۹۴) در بررسی تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی، به این نتیجه رسیدند که آموزش تاب‌آوری باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود. تاب‌آوری بر ناکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد و بر بی‌علاقگی و خستگی تأثیر معنادار ندارد. بهزادپور، مطهری و گودرزی (۱۳۹۲) یافتند دانش‌آموزانی که دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند در متغیرهای تاب‌آوری و حل مساله نمرات بهتری دارند. یعقوبی، مختاران و محمدزاده^۱ (۲۰۱۷) به این نتیجه دست یافتند که تاب‌آوری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده معنادار و مناسبی برای تعیین فرسودگی در دانش‌آموزان باشد. افرادی که تاب‌آورتر هستند تلاش بیشتری داشته و در برخورد با مشکلات و مسائل تحصیلی، راه‌حل‌های بهتری را جستجو نموده و بر مشکلات غلبه می‌نمایند. باتوجه به آن که یکی از علل فرسودگی تحصیلی فشارروانی است، افراد تاب‌آور می‌توانند نیازهای تحصیلی خود را مدیریت نموده و با برنامه‌ریزی درست آن را به‌حداقل رسانده و مانع بروز فرسودگی تحصیلی شوند. بختیارپور و ساکی (۲۰۱۵) یافتند که بین سرمایه روان‌شناختی و ابعاد آن با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد. امید و تاب‌آوری ۲۸ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. ام‌وانگی، اکاتپا، کینای و ایرری^۲ (۲۰۱۵) بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار به‌دست آوردند.

یکی دیگر از متغیرهای موثر بر فرسودگی تحصیلی که از ویژگی‌های افراد تاب‌آور نیز محسوب می‌گردد، توانایی حل مساله^۳ است. توانایی حل مساله، مجموعه واکنش‌های رفتاری، شناختی و هیجانی فرد که در هنگام برخورد با مسائل روزانه و به‌منظور سازگاری با کنش‌های درونی و بیرونی بروز می‌کند (هپنر و کراسکوپف^۴، ۱۹۸۷؛ ص ۳۷۵). حل مساله، عمل تصمیم‌گیری است که شامل شناخت و شناسایی وضعیتی است که در آن تصمیم‌گیری، جمع‌آوری اطلاعات، بررسی، تجزیه و تحلیل و ارزیابی وضعیت موجود انجام می‌شود، پیامدهای رفتار در آن وضعیت و گرفتن بازخورد از محیط اجتماعی توسط فرد ارزیابی می‌شود (اروزکان^۵، ۲۰۱۳؛ نقل از شکوهی یکتا، شریفی و معتمد

^۱ Yaghobi, Mokhtaran. Mohammadzadeh

^۲ Mwangi, Okatcha, Kinai & Ireri

^۳ Problem Solving Ability

^۴ Heppner & Krauskopf

^۵ Erozkhan

یگانه، ۱۳۹۴). جیانتی و فرند^۱ (۱۹۹۲؛ به نقل از شکوهی یکتا، اکبری زردخانه و شهبابی، ۱۳۹۳) الگوی حل مساله را متشکل از ۵ مرحله پیشنهاد داده‌اند. این مراحل به‌طور خلاصه عبارتند از: (۱) مشخص نمودن مساله^۲؛ این مرحله خود شامل پنج گام متوالی است؛ تمرکز بر مساله، واضح ساختن مساله، تعریف مساله، انتخاب هدف و ارزیابی مساله. (۲) ایجاد راه‌حل‌های جانشین^۳؛ عبارت است از خلق راه‌حل‌های متعدد ممکن برای مساله. (۳) تصمیم‌گیری^۴؛ انتخاب یک راه‌حل از میان راه‌حل‌های خلق شده در مرحله قبل، این مرحله خود شامل سه گام؛ غربال نمودن، ارزشیابی کردن و انتخاب است. (۴) اجرای راه‌حل^۵؛ راه‌حل انتخاب شده در این مرحله اجرا می‌شود. (۵) ارزشیابی نتیجه^۶؛ در چهار زمینه انجام می‌شود: ارزشیابی از دست‌یابی به هدف، کارآمدی طرح، نیاز به طراحی اجرای بعد و رضایت افراد درگیر مساله. حسین‌خانی و مرادیانی گیزه‌رود (۱۳۹۳) یافتند مدرسه می‌تواند با افزایش عزت‌نفس و آموزش مهارت‌های حل مساله، دانش‌آموزان را تاب‌آورتر سازد. عزت‌نفس و حل مساله بر تاب‌آوری تاثیر مثبت دارد. لویمی (۱۳۹۲) بین تاب‌آوری و حل مساله رابطه مثبت بدست آورد. متغیر مهارت حل مساله بر تاب‌آوری تاثیر مثبت دارد. در تحقیق کاظمی و کشاورزبان (۱۳۹۱)، مولفه‌های حل مساله (اعتماد به حل مساله، کنترل شخصی، سبک‌گرایش - اجتناب) بیشترین سهم در تبیین و پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی که یکی از مولفه‌های آن تاب‌آوری است، دارند. در دختران اعتماد به حل مسائل و کنترل شخصی و در پسران سبک‌اجتناب - گرایش پیش‌بینی‌کننده بهتری برای بهزیستی روانشناختی هستند. شارما^۷ (۲۰۱۵) در مطالعه رابطه تاب‌آوری و حل مساله به این نتایج دست یافت که نوجوانان دارای تاب‌آوری بالاتر مهارت‌های حل مساله بهتری داشته، جهت‌گیری مثبت و منطقی به سمت مساله و حل آن دارند. اورال، آلتروس و پالسون^۸ (۲۰۰۶) دریافتند توانایی رویارویی با مشکلات و استفاده از راهبردهای حل مساله نقش مهمی در سلامت و رشد موفقیت‌آمیز نوجوانان ایفا می‌کند. آنها متذکر می‌شوند از طریق حل مساله نوجوان یاد می‌گیرد به جای اجتناب از مشکلات، با آنها کنار آمده، از حمایت‌هایی که دارند استفاده کرده و به شکل خلاقانه فکر کنند و تاب‌آوری خود را از این طریق تقویت نمایند. توانایی حل مساله به منزله سپری

¹ Jayanthi & Friend

² Problem Identification

³ Generate Alternate Solutions

⁴ Decision Making

⁵ Implementation

⁶ Evaluation of the outcomes

⁷ Sharma

⁸ Ewerall, Altrows & Paulson

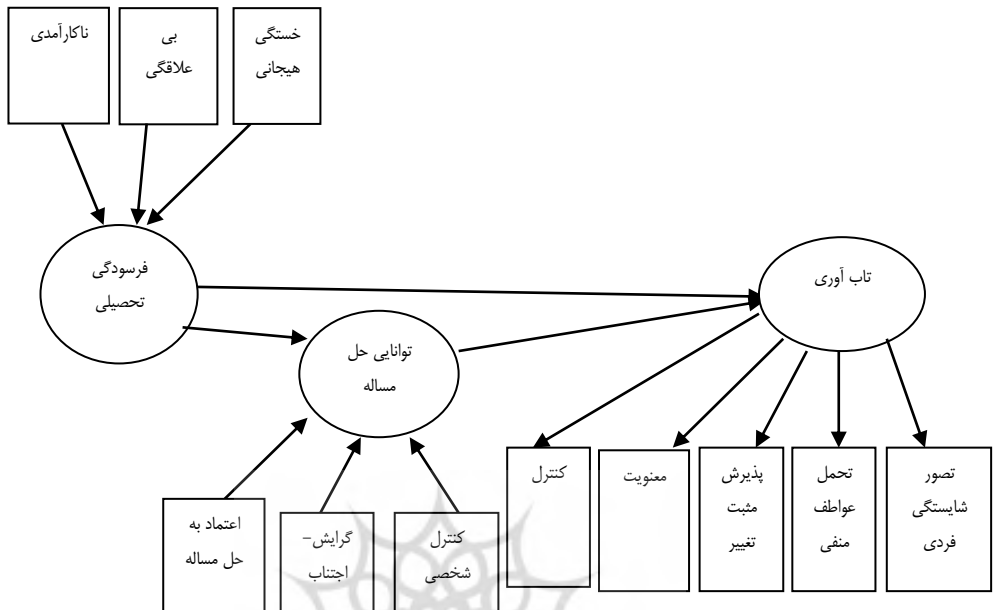
در برابر تاثیرات منفی حوادث استرس‌زای زندگی بوده و افرادی که این توانایی را در خود تقویت نموده‌اند در مقایسه با سایرین ناکامی کمتری را تجربه کرده و بهتر می‌توانند در مورد ابعاد دیگر کنترل مساله تفکر کنند (خوشنواي فومنی، سیدفاطمی، بهبهانی و حسینی، ۱۳۹۲). بالا و شافیو^۱ (۲۰۱۶) بین پیشرفت تحصیلی و توانایی حل مساله همبستگی مثبت معنادار یافتند. همچنین گوپتا و کاویتا و پاسریجا^۲ (۲۰۱۶) به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزانی که توانایی حل مساله بهتری دارند و در آزمون مربوطه نمره بهتری دریافت می‌کنند نسبت به سایر دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بهتری از خود نمایان می‌کنند.

نصیری‌زاده (۱۳۹۴) در بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی و شیوه‌های حل مساله با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، نتایج حاکی از آن است که اضطراب امتحان تا حد زیادی به فرسودگی تحصیلی و شیوه‌های حل مساله آنها بستگی دارد. در تحقیق محمدامینی (۱۳۹۲) به این نتیجه رسید که آزمودنی‌هایی که از این راهبردها استفاده می‌کنند فرسودگی کمتری تجربه می‌نمایند.

با بررسی تحقیقات انجام شده می‌توان پی برد که اکثر تحقیقات در زمینه روابط ساده بین دو متغیر بوده و تحقیقاتی که به بررسی روابط چندگانه و اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر صورت نگرفته است، لذا این تحقیق بر آن بود که با استفاده از شیوه معادلات ساختاری به بررسی مدل مفهومی ایجاد شده پرداخته و اثر مستقیم متغیر توانایی حل مساله بر فرسودگی تحصیلی و اثر غیر مستقیم آن را با میانجی‌گری تاب‌آوری مورد بررسی قرار دهد. این تحقیق بر آن است تا به سوال زیر پاسخ دهد: آیا مدل علی زیر به منظور تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس توانایی حل مساله با میانجی‌گری تاب‌آوری از برازش مناسبی برخوردار است؟

¹ Bala & Shaafiu

² Gupta, Kavita & Pasrija



شکل ۱

شکل ۱- چهارچوب پیشنهادی عوامل موثر بر فرسودگی تحصیلی

روش شناسی

جامعه آماری شامل کلیه دختران دانش آموز است که در مدارس متوسطه دوره دوم شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. جامعه آماری شامل ۱۱۹۶۸۱۲ نفر بود. دلیل انتخاب نمونه مذکور این مساله است که طبق آخرین آمار اعلام شده در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ حدود یک میلیون و چهارصد و سی هزار نفر بین سنین ۶ تا ۱۸ سال در هیچ مدرسه‌ای ثبت نام نکرده‌اند و یک میلیون و صد و پنجاه هزار دانش آموز ترک تحصیل نموده‌اند که از بین آنان یکصد و هشتاد هزار نفر مربوط به مقطع متوسطه بوده است. در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ از دو میلیون و صد و نوزده هزار و چهارصد و چهل و چهار دانش آموز در مقطع متوسطه دوره دوم ثبت نام نموده‌اند که سهم پایه دهم هشتصد و پنجاه و چهار هزار و نهصد و شصت و پنج دانش آموز است (خبرگزاری مهر، ۱۳۹۵). لذا به منظور پیشگیری از ترک تحصیل دانش آموزان بیشتر لازم است تمهیداتی جهت توانمند نمودن آنان در نظر گرفته شود. با توجه به مناطق ۲۰گانه، ۵ منطقه در نواحی شمال (منطقه ۳)، جنوب (منطقه ۱۸)، شرق (منطقه ۱۳)، غرب (منطقه ۵) و مرکز (منطقه ۱۱) و در هر منطقه از بین دبیرستان‌ها ۱ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان ۳ کلاس (رشته ریاضی، تجربی و انسانی) با استفاده از روش

نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. جهت تعیین تعداد نمونه از تعداد پارامترها استفاده گردید. با وجود ۱۱ بارعامی، ۱۱ واریانس خطا و ۳ کوواریانس (با توجه به نشانگرها) تعداد پارامترها ۲۵ پارامتر بود. مولر (۱۹۹۶)، به نقل از قاسمی، (۱۳۹۰) حداقل نسبت حجم نمونه به پارامترها ۵ به ۱، حد متوسط ۱۰ به ۱ و حد بالا ۲۰ به ۱ عنوان نمود. در این تحقیق ۴۶۱ نفر انتخاب شدند. معیار ورود به پژوهش تحصیل در مقطع اول دوره دوم متوسطه بود. کلیه پرسشنامه‌های پژوهش به صورت حضوری در اختیار افراد نمونه قرار گرفته و پس از تکمیل شدن توسط آنان جمع‌آوری گردید. با استفاده از فاصله مهلنوبایس اطلاعات ۳ آزمودنی به عنوان داده پرت تشخیص داده شد که از پژوهش حذف گردیدند و برای تجزیه و تحلیل سایر داده‌ها از روش معادلات ساختاری و تحلیل مسیر استفاده شد. ۱۵۴ نفر از آنان در رشته ادبیات و علوم انسانی، ۱۸۵ نفر در رشته علوم تجربی و ۱۲۲ نفر در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بودند.

الف) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوا و اسپافلی (۲۰۰۷):

این پرسشنامه توسط مسلش ساخته و برسو و همکاران (۲۰۰۷) بر روی آن کار کرده و آن را اصلاح نموده‌اند. در ایران برای اولین بار نعامی (۱۳۸۸) از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی استفاده نمود. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سه حیطه خستگی تحصیلی (با سوالات ۱ و ۴ و ۷ و ۱۰ و ۱۳)، بی‌علاقگی (با سوالات ۲ و ۵ و ۱۱ و ۱۴) و ناکارآمدی (با سوالات ۳ و ۶ و ۸ و ۹ و ۱۲ و ۱۵) را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که باروش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق درجه بندی شده است (عظیمی، پیری و زوار ۱۳۹۲). سوالات خرده مقیاس ناکارآمدی که به صورت جملات مثبت مطرح شده اند به صورت وارونه یعنی از کاملاً مخالف (۵) تا کاملاً موافق (۱) نمره گذاری می‌شوند. میزان فرسودگی تحصیلی برای آن آزمودنی از طریق حاصل جمع نمرات کسب شده در پرسشنامه محاسبه می‌گردد. دامنه نمرات فرسودگی تحصیلی از ۱ تا ۷۵ است. هرچه افراد نمره پایین تری کسب کرده باشند و به سمت ۱ سوق یابند یعنی شدت فرسودگی تحصیلی آنان کمتر بوده و نمره بالاتر و به سمت ۷۵ حاکی از فرسودگی تحصیلی بیشتری است. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مولفه خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه نموده است. ضریب روایی را از طریق همبسته کردن پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی برای سه مولفه خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه نمود که در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار است (قلی زاده، ۱۳۹۱). در پژوهش پورسید (۱۳۹۱) مقدار پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمده است. در تحلیل عاملی بدست آمده توسط رستمی، عابدی و شائوفلی (۱۳۹۰)، خستگی هیجانی ۳/۲۶٪ و بی‌علاقگی

¹ Bresno, Salanova&Schaufeli

و بدینی ۱۵/۲٪ و ناکارآمدی ۱۴/۵٪ کل واریانس را تبیین نمودند. روایی واگرا نیز از طریق مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته تحصیلی با پرسشنامه فرسودگی تحصیلی در سه بعد خستگی هیجانی ضریب همبستگی برابر با ۰/۲۱- و بی علاقهگی و بدینی برابر با ۰/۵۳- و در بعد ناکارآمدی مساوی با ۰/۳۲- بدست آمده است که در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. در تحقیق فوق روایی همزمان نیز از طریق همبسته نمودن با نمره پرسشنامه افسردگی محاسبه گردید که ضرایب همبستگی برای سه بعد عبارت بود از: خستگی هیجانی = ۰/۷۴، بدینی و بی علاقهگی = ۰/۶۸ و ناکارآمدی = ۰/۵۰. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ در بعد خستگی هیجانی برابر با ۰/۷۱، بی علاقهگی و بدینی ۰/۷۵ و ناکارآمدی برابر با ۰/۶۸ و آلفای کرونباخ کل برابر با ۰/۷۸ بدست آمد.

ب) مقیاس تاب آوری:

این مقیاس توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ساخته شده است. بررسی ویژگی‌های روانسجی این مقیاس در ۶ گروه جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روان پزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه بیماران استری پس از سانحه انجام شد. تهیه‌کنندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به‌خوبی قادر به تفکیک افراد تاب‌آور از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی بوده و نشانگر روایی افتراقی آن است و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد. دارای ۲۵ سوال و ۵ خرده مقیاس (تصور شایستگی فردی با سوالات ۱۱ و ۱۲، ۱۰ و ۱۶ و ۱۷ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۵، تحمل عواطف منفی با سوالات ۶ و ۷ و ۱۴ و ۱۵ و ۱۸ و ۱۹ و ۲۰، پذیرش مثبت تغییر با سوالات ۱ و ۲ و ۴ و ۵ و ۸ و کنترل با سوالات ۱۳ و ۲۱ و ۲۲ و معنویت با سوالات ۳ و ۹) دارد که به صورت ۵ درجه ای درجه بندی شده است. نمره بالاتر نشان دهنده تاب آورتر بودن افراد است. ضریب پایایی از طریق بازآزمایی ۰/۸۱ بدست آمده است. محمدی (۱۳۸۴) این مقیاس را برای استفاده در ایران انطباق داده است. سامانی و همکاران (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۷ بدست آورده است. کردمیرزا (۱۳۸۸) پایایی آن را ۰/۸۹ و روایی به شیوه تحلیل عاملی، تبیین ۰/۸۷ واریانس کل را بدست آورد. ابوالقاسمی (۱۳۹۰) برای بررسی ضریب روایی این مقیاس از مقیاس عواطف مثبت و منفی و مقیاس شادی و افسردگی استفاده نموده است. نتایج نشان‌دهنده آن است که مقیاس عواطف مثبت (۰/۶۶)، عواطف منفی (۰/۴۱-)، مقیاس شادی (۰/۴۶) و افسردگی (۰/۴۵-) با مقیاس تاب آوری همبستگی معنادار دارند. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ در ابعاد ۵ گانه تصور شایستگی فردی ۰/۷۹، تحمل عاطفه منفی ۰/۶۳، پذیرش مثبت ۰/۷۰، کنترل ۰/۶۸ و معنویت ۰/۵۵ و آلفای کرونباخ کل برابر با ۰/۸۷ کسب گردید.

ج) پرسشنامه حل مساله:

این پرسشنامه توسط هپنر و پترسن^۱ (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مساله تهیه شده است. دارای ۳۵ ماده که برای اندازه گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه خود طراحی شده است. پرسشنامه حل مساله بر مبنای چرخش تحلیل عاملی دارای ۳ زیر مقیاس مجزا است: اعتماد به حل مسائل با ۱۶ عبارت (۵-۱۰-۱۱-۱۲-۱۹-۲۳-۲۴-۲۷-۳۳-۳۴-۳۵)، سبک گرایش-اجتناب با ۱۶ عبارت (۱-۲-۴-۶-۷-۸-۱۳-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۲۰-۲۱-۲۸-۳۰-۳۱) و کنترل شخصی با ۵ عبارت (۳-۱۴-۲۵-۲۶-۳۲) و عبارات اضافی با سه عبارت (۹-۲۲-۲۹). این پرسشنامه بر مبنای ۶ سطح مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم، به طور متوسط موافقم، اندکی موافقم، اندکی مخالفم، به طور متوسط مخالفم و کاملاً مخالفم) با نمرات پایین که نشان دهنده بالاترین سطح آگاهی از توانایی حل مساله است درجه بندی شده است. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخدهی ۱۵ عبارت شامل (۱۱، ۳۴، ۱، ۲، ۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۳۰، ۳، ۱۴، ۲۵، ۲۶ و ۳۲) به صورت معکوس نمره گذاری می شود.

همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفای بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ و در خرده مقیاسها (۰/۷۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۵) و ۰/۹۰ در مقیاس کلی دارد. پایایی بازآزمایی نمره کل در فاصله دو هفته در دامنه ای از ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است که بیانگر آن است که ابزاری پایا جهت سنجش توانایی حل مساله است. این پرسشنامه توسط رفعتی در سال ۷۵ ترجمه و برای اولین بار در ایران استفاده شد و روایی محتوایی آن به طریق صوری با نظرسنجی از ۱۰ نفر از اساتید دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا احراز شد. آلفای کرونباخ بدست آمده ۰/۸۶ و در تحقیق بذل (۸۳) ۰/۶۶ گزارش شده است. هانگ و فلورنس^۲ (۲۰۱۱، به نقل از مرتضایی، ۱۳۹۰) در بررسی روایی مقیاس روش تحلیل عاملی تاییدی را مورد استفاده قرار دادند. این مدل از برازش و انطباق مطلوبی برای داده‌ها برخوردار است. این دو محقق روایی سازه مقیاس را با همگرایی آن با پرسشنامه سبکهای مقابله ای لازاروس و فولکمن^۳ (۱۹۸۴) با گزارش همبستگی بین سه مولفه مهارتهای حل مساله و دو مولفه پرسشنامه سبکهای مقابله ای تایید کردند. در تحقیق خوئینی (۱۳۹۳) به منظور بررسی روایی سازه با روش تحلیل عاملی نتایج مبین آن بود که هریک از عوامل به ترتیب؛ بعداعتماد به حل مساله ۴۰ درصد، بعد اجتناب- گرایش ۴۵ درصد و کنترل شخصی ۴۸ درصد واریانس کل را تبیین نموده اند. مقدار کفایت نمونه برداری کیسر- مایر- الکین به ترتیب برای سه عامل برابر با ۰/۷۰۷، ۰/۷۸۹ و ۰/۶۳۰ و شاخص آزمون کرویت بارتلت به ترتیب ۵۰/۲۰۷، ۱۷/۴۴۸ و ۶۰/۸۶ و با درجات آزادی

¹ Heppner&peterson

² Huang&Flores

³ Lazarus &folkman

معین در سطح ۰/۰۱ معنادار گزارش شده است. هم چنین در تحقیق ابوالقاسمی و کیامرثی (۱۳۸۷) ضریب همبستگی پرسشنامه فوق را با پرسشنامه حل مساله اجتماعی ۰/۵۶ بدست آوردند که نشان دهنده روایی همزمان است. میزان همسانی درونی پرسشنامه مذکور در این تحقیق از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بدست آمد و در بعد اعتماد به حل مسائل آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و بعد گرایش-اجتناب برابر با ۰/۷۲ و در بعد کنترل شخصی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۵.

یافته‌ها

جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش شامل ابعاد حل مسئله (اعتماد به حل مسئله، گرایش - اجتناب و کنترل شخصی)، تاب آوری (تصورشایستگی فرد، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییرات، کنترل و معنویت) و فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بی علاقه‌گی و بدبینی و ناکارآمدی) را نشان می‌دهد.





پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو پوهنتون
پرتال جامع علوم انساني

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب آلفای کرونباخ و ضرایب همبستگی بین متغیرها

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. حل مسئله - اعتماد به حل مسئله	-										
۲. حل مسئله - گرایش اجتناب	۰/۶۲۳ ^{ee}	-									
۳. حل مسئله - کنترل شخصی	۰/۴۳۹ ^{ee}	-۰/۲۸۶ ^{ee}	-								
۴. تاب آوری - تصور شایستگی فردی	۰/۵۳۹ ^{ee}	۰/۴۹۵ ^{ee}	۰/۳۰۹ ^{ee}	-							
۵. تاب آوری - تحمل عاطفه منفی	۰/۴۴۹ ^{ee}	۰/۳۵۰ ^{ee}	۰/۲۱۸ ^{ee}	۰/۶۵۵ ^{ee}	-						
۶. تاب آوری - پذیرش مثبت	۰/۴۴۹ ^{ee}	۰/۴۴۳ ^{ee}	۰/۳۳۹ ^{ee}	۰/۶۶۱ ^{ee}	۰/۴۵۳ ^{ee}	-					
۷. تاب آوری - کنترل	۰/۴۶۲ ^{ee}	۰/۳۷۷ ^{ee}	۰/۳۳۶ ^{ee}	۰/۶۲۵ ^{ee}	۰/۵۹۶ ^{ee}	۰/۶۱۲ ^{ee}	-				
۸. تاب آوری - معنویت	۰/۲۶۱ ^{ee}	۰/۲۱۱ ^{ee}	۰/۱۵۶ ^{ee}	۰/۴۷۱ ^{ee}	۰/۳۸۹ ^{ee}	۰/۶۱۲ ^{ee}	۰/۴۰۶ ^{ee}	-			
۹. فرسودگی تحصیلی - خستگی هیجانی	-۰/۲۵۳ ^{ee}	-۰/۲۲۳ ^{ee}	-۰/۲۹۰ ^{ee}	-۰/۲۶۸ ^{ee}	-۰/۱۹۶ ^{ee}	-۰/۲۷۸ ^{ee}	-۰/۲۱۰ ^{ee}	-۰/۱۲۵ ^{ee}	-		
۹. فرسودگی تحصیلی - بی علاقه گی و بدبینی	-۰/۴۰۸ ^{ee}	-۰/۳۶۲ ^{ee}	-۰/۳۱۲ ^{ee}	-۰/۲۶۱ ^{ee}	-۰/۱۵۲ ^{ee}	-۰/۲۶۱ ^{ee}	-۰/۲۲۶ ^{ee}	-۰/۱۶۱ ^{ee}	-		
۹. فرسودگی تحصیلی - ناکارآمدی	-۰/۱۸۰ ^{ee}	-۰/۱۲۳ ^{ee}	-۰/۱۳۹ ^{ee}	-۰/۲۷۲ ^{ee}	-۰/۲۱۱ ^{ee}	-۰/۲۰۶ ^{ee}	-۰/۲۲۵ ^{ee}	-۰/۱۳۷ ^{ee}	۰/۳۵۶ ^{ee}	-۰/۳۸۰ ^{ee}	-
میانگین	۴/۱۶	۳۵/۸۴	۱۶/۱۶	۱۹/۹۵	۱۵/۷۶	۱۳/۴۹	۷/۲۵	۵/۶۱	۱۴/۶۷	۱۰/۳۵	۱۶/۱۸
انحراف استاندارد	۶/۳۱	۶/۳۷	۴/۷۳	۶/۱۶	۴/۶۳	۳/۴۸	۲/۸۱	۲/۰۵	۴/۰۵	۳/۶۷	۳/۶۹
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۷۳۶	۰/۷۸۳	۰/۶۴۷	۰/۷۹۱	۰/۶۴۳	۰/۷۰۰	۰/۶۸۴	۰/۵۴۴	۰/۷۱۷	۰/۷۴۹	۰/۶۸۹

$eeP < 0.01$ و $eP < 0.05$



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پیش از تحلیل داده‌ها مفروضه تحلیل مدل یابی معادلات ساختاری مورد ارزیابی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع تک متغیری به واسطه مقادیر کشیدگی و چولگی و مفروضه همخطی بودن به واسطه ارزش‌های عامل تورم واریانس^۱ (VIF) و ضریب تحمل^۲ مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داد که مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس (D)»^۳ نیز نشان داد که توزیع چند متغیری مربوط به داده‌های پژوهش حاضر، نرمال است.

پس از ارزیابی مفروضه‌ها و اطمینان از برقراری آنها به منظور دستیابی به اهداف پژوهش، داده‌های گردآوری شده با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری آزمون شد. پیش از تحلیل مدل ساختاری، مدل اندازه‌گیری مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر چنین فرض شده است که متغیر مکنون تاب‌آوری به وسیله نشانگرهای تصورشایستگی فرد، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییرات، کنترل و معنویت و متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی به وسیله نشانگرهای خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و بدبینی و ناکارآمدی سنجیده می‌شود. مدل اندازه‌گیری به وسیله تحلیل عاملی تاییدی و با استفاده از نرم افزار AMOS 7.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد بررسی قرار گرفت. ارزیابی شاخص‌های برازندگی نشان داد که به استثنای شاخص‌های برازندگی تطبیقی^۴ (CFI) و شاخص نکویی برازش^۵ (GFI) که به ترتیب برابر بودند با ۰/۹۲۴ و ۰/۹۳۲، دیگر شاخص‌های برازندگی بیانگر برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده نیست. در مدل اندازه‌گیری اولیه مجذور کای^۶ (χ^2) برابر با ۱۲۸/۴۸۲، مجذور کای نرم شده^۶ (χ^2/df) برابر با ۶/۷۶۲، شاخص تعدیل شده برازندگی^۷ (AGFI) برابر با ۰/۸۷۱ و شاخص ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب^۸ (RMSEA) برابر با ۰/۱۱۲ به دست آمد. به همین دلیل شاخص‌های اصلاح مدل ارزیابی و ملاحظه شد که با ایجاد کوواریانس بین خطاهای دو نشانگر کنترل و معنویت تاب‌آوری شاخص‌های برازندگی بهبود خواهد یافت. بدین ترتیب مدل اندازه‌گیری اصلاح و شاخص‌های برازندگی حاصل شد که بیانگر برازش قابل قبول مدل با داده‌ها بود (GFI = ۰/۹۶۷، CFI = ۰/۹۷۳، AGFI = ۰/۹۳۴ و RMSEA = ۰/۰۷۶).

¹ Variance inflation factor

² Tolerance

³ Mahalanobis distance (D)

⁴ Comparative fit index

⁵ Goodness of fit index

⁶ Normed chi Square

⁷ Adjusted Goodness of fit index

⁸ Root Mean Square Error of Approximation

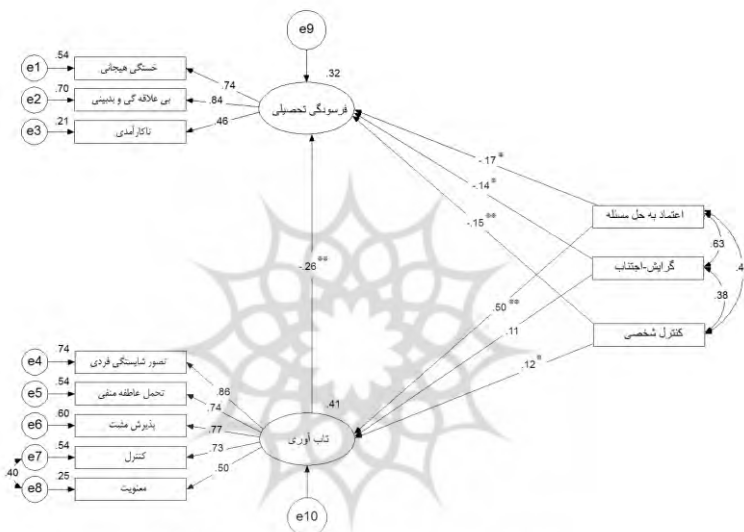
پس از ارزیابی برزاش مدل اندازه گیری با داده‌های گردآوری شده، چگونگی برزاش مدل ساختاری ارزیابی شد. در مدل ساختاری چنین فرض شده بود که ابعاد حل مسئله (اعتماد به حل مسئله، گرایش - اجتناب و کنترل شخصی) هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری تاب آوری بر فرسودگی تحصیلی اثر دارد. ارزیابی شاخص‌های برازندگی حاصل از مدل ساختاری نشان داد که مدل اندازه گیری با داده‌های گراوری شده برزاش قابل قبول دارد ($\chi^2(df = 36) = 114/255$ ، $CFI = 0/962$ ، $GFI = 0/957$ ، $AGFI = 0/920$ و $RMSEA = 0/069$). جدول ۲ ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	b	S.E	β	سطح معناداری
بعد اعتماد به حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۲۲	۰/۰۳۲	-۰/۲۹۶	۰/۰۰۱
بعد اجتناب گرایش حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۸۰	۰/۰۳۰	-۰/۱۷۱	۰/۰۰۵
بعد کنترل شخصی حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۱۴	۰/۰۳۷	-۰/۱۸۰	۰/۰۰۳
بعد اعتماد به حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۸۰	۰/۰۳۵	-۰/۱۶۶	۰/۰۲۲
بعد اجتناب گرایش حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۶۶	۰/۰۳۱	-۰/۱۴۱	۰/۰۳۱
بعد کنترل شخصی حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۹۵	۰/۰۳۶	-۰/۱۵۰	۰/۰۰۷
بعد اعتماد به حل مسئله ← تاب آوری	۰/۰۸۳	۰/۰۱۲	۰/۴۹۸	۰/۰۰۱
بعد اجتناب گرایش حل مسئله ← تاب آوری	۰/۰۱۸	۰/۰۱۰	۰/۱۱۴	۰/۰۵۳
بعد کنترل شخصی حل مسئله ← تاب آوری	۰/۰۲۵	۰/۰۱۱	۰/۱۱۵	۰/۰۱۵
تاب آوری ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۷۵۵	۰/۲۲۱	-۰/۲۶۱	۰/۰۰۱
بعد اعتماد به حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۶۲	۰/۰۱۸	-۰/۱۳۰	۰/۰۰۱
بعد اجتناب گرایش حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۱۴	۰/۰۰۹	-۰/۰۳۰	۰/۰۵۳
بعد کنترل شخصی حل مسئله ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۱۹	۰/۰۰۹	-۰/۰۳۰	۰/۰۱۵

همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد، اثر کل (مجموع اثرات مستقیم و غیر مستقیم) بعد اعتماد به حل مسئله ($\beta = -0/296$ ، $P < 0/01$)، بعد اجتناب - گرایش ($\beta = -0/171$ ، $P < 0/01$) و بعد کنترل شخصی ($\beta = -0/180$ ، $P < 0/01$) حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که اثر غیر مستقیم بعد اعتماد به حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی با میانجیگری تاب آوری ($\beta = -0/130$ ، $P < 0/01$) در سطح ۰/۰۱ و اثر غیر مستقیم بعد کنترل شخصی توانایی حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0/030$ ، $P < 0/05$) در سطح ۰/۰۵

معنادار است. گفتنی است، اگر چه اثر غیر مستقیم بعد گرایش - اجتناب توانایی حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، با وجود این اثر مذکور در سطح ۰/۰۵۳ معنادار است ($\beta = -0.030$, $P = 0.053$) که خود یافته ارزشمندی است. بدین ترتیب می‌توان چنین نتیجه گیری کرد که تاب آوری اثر هر سه بعد توانایی حل مسئله (با کمی اغماض در مورد بعد گرایش - اجتناب) بر فرسودگی تحصیلی را به صورت منفی میانجی‌گری می‌کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش در آزمون اثر ابعاد توانایی حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری تاب آوری را نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل ساختاری پژوهش

بحث و نتیجه گیری

پس از بررسی نتایج مشخص گردید که ابعاد اعتماد به حل مسئله و اجتناب - گرایش (و با کمی اغماض بعد کنترل شخصی) حل مسئله به صورت مستقیم و منفی فرسودگی تحصیلی دختران دانش آموز را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در این پژوهش چنین نتیجه گیری شد که تاب آوری به صورت منفی، فرسودگی تحصیلی دختران دانش آموز را تحت تاثیر قرار می‌دهد. دانش آموزانی که از لحاظ تاب آوری نمره بالاتری را کسب نموده اند، نمره فرسودگی تحصیلی آنان پایین تر بوده است. در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری داشته و امکان افت تحصیلی و ترک تحصیل در آنان به حداقل می‌رسد.

صدوقی و همکاران (۱۳۹۶)، یعقوبی و همکار (۱۳۹۵)، ابوالمعالی و همکار (۱۳۹۴)، بهزادپور و همکاران (۱۳۹۲)، یعقوبی و همکاران (۲۰۱۷)، بختیارپور و همکار (۲۰۱۵)، ام وانگی و همکاران

(۲۰۱۵) به نتایج مشابه این نتیجه دست یافتند. در تحقیقات مشابه مانند؛ میکائیلی، افروز و قلی زاده (۱۳۹۱) به تاثیر منفی فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دست یافتند. بختیارپور و همکار (۲۰۱۶) این نتیجه را بدست آوردند که از بین ابعاد سرمایه روانشناختی، امید و تاب‌آوری تبیین‌کننده فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان هستند. امیری (۲۰۱۵) به این نتیجه دست یافت؛ افزایش فشارآورهای روانی باعث کاهش انگیزه تحصیلی شده و موجب کاهش تاب‌آوری و ناکارآمدی و افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود. نتایج دیگر نشان‌دهنده رابطه منفی میان تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. این نتیجه حمایت‌کننده نظریه شناختی-اجتماعی بندورا می‌باشد. چرا که یکی از خصوصیات افراد تاب‌آور داشتن باورهای خودکارآمدی بالا است که این عامل تأثیر بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج با بررسی‌های که ماتور و شارما (۲۰۱۵) انجام داده‌اند و به بررسی ارتباط منفی میان فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری پرداخته‌اند، همخوانی دارد. در تبیین این مساله می‌توان این‌گونه بیان نمود که افرادی که تاب‌آوری بالایی دارند، در شرایط استرس‌زا سازگاری بهتری از خود نشان می‌دهند که این امر موجب افزایش کارایی و احساس رضایت فردی از کاری که در آن مشغول هستند، می‌شود. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری ضعیف، در برقراری ارتباط با دوستان و مدرسه و معلم توانایی زیادی نداشته و به دلیل تجارب ناکافی، توانایی خود را منفی ارزیابی می‌نمایند که باعث کاهش اعتماد به نفس آنان در شرایط استرس‌آور امتحان و تحصیل و انتظارات والدین می‌شود و در نهایت از نظر تحصیلی ناکارآمد می‌گردند. تاب‌آوری باعث افزایش حرمت خود می‌شود. در صورت ضعف تاب‌آوری حرمت خود ضعیف و فرایند مقابله با تجارب منفی ناکارآمد می‌شود که این مساله باعث فرسودگی دانش‌آموز و بی‌علاقگی وی به تحصیل می‌گردد.

از آنجا که انتقال از یک مقطع تحصیلی به مقطع تحصیلی بالاتر همراه با انتخاب رشته، که به نوعی مسیر آینده فرد را تعیین می‌نماید و فشارهای روانی دوره نوجوانی همراه با تقاضاهای محیطی که فراسوی ظرفیت‌های وی می‌باشد؛ فشار مضاعفی را بر دانش‌آموز وارد می‌نماید. در این بین دانش‌آموزی که تاب‌آورتر است، فردی است که در شرایط بهتری قرار دارد و از روش‌های مناسب مقابله با استرس استفاده می‌کند، همواره توانایی خود را ارزیابی کرده و اعتماد به نفس بالا و باورهای خودکارآمدی بهتری داشته و از لحاظ تحصیلی کارآمدتر است. از ویژگی‌های افراد تاب‌آور می‌توان به خوش‌بینی و هدفمند بودن آنها اشاره نمود که این خوش‌بینی و هدفمند بودن باعث علاقمند شدن

به مواجهه با چالش‌ها و رفع مناسب آنها و اطمینان یافتن به توانایی خود و بدست آوردن تصویر مثبت از شایستگی فرد می‌شود که در نهایت باعث کاهش فرسودگی است. از جمله عوامل مهم در موفقیت نوجوانان توانایی مواجه شدن با مسائل و استفاده از راهبرهای مقابله‌ای مساله‌مدار است. از عوامل مهم در ارزیابی حل مساله می‌توان به اعتماد به خود و باور داشتن توانایی مقابله با چالش‌ها و ایستادگی و پافشاری در حل مساله اشاره نمود. از جمله عوامل حمایتی فردی، شایستگی و صلاحیت علمی- اجتماعی، مهارت حل مساله، خودمختاری و هدفمند بودن را می‌توان نام برد. هرچه قدر فرد از لحاظ مهارت حل مساله تبحر بیشتری را کسب نماید باعث افزایش و تقویت تاب‌آوری شده که این مساله باعث مواجهه مثبت با مسائل پیش‌رو در دوران تحصیل گردیده و باعث برطرف نمودن چالش‌ها می‌شود، که موجب افزایش باورها و توان کارآمدی فرد شده و کاهش فرسودگی را به دنبال دارد. افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی بالا هستند در مواجهه با مسائل تحصیلی آنها را رها نکرده و از راه حل‌های مفید برای حل آنان استفاده می‌کنند در نتیجه استرس کمتری را تجربه می‌کند چرا که آنان از برنامه ریزی استفاده می‌کنند. در ضمن آنانی که تکالیف آموزشی دارند ولی منابع کافی حمایتی در اختیار ندارند، استرس بیشتری را تجربه کرده و توانایی و انگیزه حل مساله را از دست داده، از مسائل دوری کرده و باعث خستگی فرد و بی‌علاقگی وی نسبت به درس و تحصیل می‌شود و از آنجایی که توانایی خود منفی ارزیابی می‌کند باعث فرسودگی تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات نصیری‌زاده (۱۳۹۴)، محمدامینی (۱۳۹۲)، کاظمی و همکار (۱۳۹۱)، امیری (۱۳۹۵) همخوانی داشته، با نتایج تحقیقات مشابه مانند؛ گنجی و امیریان (۱۳۹۰)، بالا و شافیو (۲۰۱۶)، گوپتا و همکاران (۲۰۱۶) که به رابطه مثبت مهارت حل مساله در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دست یافتند، همخوانی دارد. در تبیین نتیجه می‌توان این‌گونه بیان نمود که؛ ماهیت مساله و موفقیت یا شکست در حل آن می‌تواند بر انگیزش افراد تاثیرگذار باشد. زمانی که دانش‌آموز با مساله ای مواجه می‌شود، ارزیابی وی از مساله موردنظر، اعتماد به خود در این‌که می‌تواند مساله را حل نماید باعث گرایش فرد به مساله شده و با حل مساله، به توانایی خود اعتقاد پیدا نموده و علاقمند به حل مسائل بیشتر و دشوارتر می‌گردد. این امر باعث کاهش فشارروانی و ایجاد محیط امن گردیده و کاهش فرسودگی تحصیلی را به دنبال دارد. زمانی که دانش‌آموز به توانایی خود اطمینان نداشته و حل آن را خارج از توان خود ببیند باعث دوری و اجتناب از مساله موردنظر شده و نتیجه آن القای حس ناکارآمدی در وی می‌گردد. این مساله باعث افزایش

استرس و فشارروانی می‌شود. قرار گرفتن در این محیط پراسترس باعث خستگی و بی‌علاقگی دانش‌آموز نسبت به درس و مسائل مربوطه شده و همراه با ناکارآمدی ایجادشده در اثر شکست در حل مسائل باعث افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش استفاده از ابزار خودگزارشی است که ممکن است شرکت‌کنندگان با توجه به سوگیری مطلوب نمایی پاسخ‌های خود را خواسته و یا ناخواسته تحریف کرده باشند. پیشنهاد می‌گردد پژوهشی دیگر در سطح کشور بین دو جنس صورت پذیرد و نتایج مقایسه گردد. با اجرای همگانی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی و غربال‌گری در دانش‌آموزان کلیه مقاطع به شناسایی دانش‌آموزان فرسوده و یا افرادی که زمینه ترک تحصیل را دارند، پرداخته تا بتوان با تدوین و اجرای برنامه‌های خاص برای والدین و فرزندان و معلمان از این معضل اجتماعی که هر ساله هزینه‌های گزافی بر نظام آموزشی کشور وارد می‌نماید، پیشگیری نمود.



کتابنامه

- ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۰). ارتباط تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. مطالعات روانشناختی. دانشگاه الزهراء، دوره ۷، شماره ۳، ۱۵۱-۱۳۱
- ابوالقاسمی، ع.، کیامرثی، آ. (۱۳۸۷). بررسی ارتباط حل مساله اجتماعی و مولفه‌های آن با الگوهای شخصیتی خودشیفته و ضد اجتماعی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اردبیل. مطالعات روانشناختی، دوره ۴، شماره ۴، ۲۶-۹
- ابوالمعالی، خ.، محمودی، ز. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان. اولین همایش ملی علمی- پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه.
- البرزی، م.، خوشبخت، ف.، گلزار، ح.ر.، صبری، م. (۱۳۹۴). رابطه بین سبک‌های ادیپستگی و تاب‌آوری، نقش واسطه‌ای هوش هیجانی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال ۱، شماره ۴۴، ۴۳۶-۴۲۵
- امیری، مجید. (۱۳۹۵). تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری و انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان. کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، ترکیه.
- بختیارپور، س.، ساکی، م. (۲۰۱۵). بررسی رابطه بین سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر خرم‌آباد. کنفرانس ملی علوم تربیتی و حقوق و علوم اجتماعی در هزاره سوم. بذر، م. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط مهارت حل مساله و میزان سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع دبیرستان در شمال و جنوب تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء
- بهبزادپور، س.، مطهری، ز.س.، گودرزی، پ. (۱۳۹۲). رابطه بین حل مساله، تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. مجله روانشناسی مدرسه، شماره ۴، ۴۲-۲۵.
- پورسید، س. م.، بهروزی، ن.، شهنی بیلاق، م. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. راهبرد فرهنگ. شماره ۲۰، ۲-۸۳
- حسن‌نیا، س.، فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی: مدل یابی ساختاری. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال ۱۲، شماره ۴۵، ۶۱-۷۳
- حسین‌خانی، م.، مرادیانی‌گیزه‌رود، س. خ. (۱۳۹۳). تاثیر امنیت در مدرسه بر تاب‌آوری: نقش واسطه‌ای عزت نفس و حل مساله. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره دهم، شماره ۳، ۱۲۲-۱۰۳.
- خبرگزاری مهر. (۱۳۹۵). به نقل از روابط عمومی آموزش و پرورش (اسفندیار چهاربند). Khabarduni. Ir/ News/ 292539. Retrieved www. Mehnews.com
- خوشنوا، فومنی، ف.، سیدفاطمی، ن.، بهبهانی، ن.، حسینی، ف. (۱۳۹۲). ارتباط مهارت حل مساله با مصرف قرص اکستاسی در نوجوانان. فصلنامه روان‌پرستاری، دوره یک، شماره ۱، ۲۷-۱۹.
- خوئینی، س. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های اروان‌سنجی پرسشنامه حل مساله و رابطه آن با آزمون انعطاف‌پذیری ویسکانسین. پایان‌نامه ارشد سنجش و اندازه‌گیری. تهران. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

- رستمی، ز.، عابدی، م.ر.، شائوفلی، و. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی. سال ۶ شماره ۱. ۳۸-۲۱
- رفعتی، م.، درویزه، ز.، خسروی، ز. (۱۳۷۷). نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش آموزان دختر از توانایی مشکل گشایی خود. فصلنامه اندیشه و رفتار، ۴، ۴۵-۳۵
- سامانی، س.، جوکار، ب.، صحراگرد، ن. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت‌روانی در رضایت‌اززندگی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران. ۵۰ (۳) ۲۹۵-۲۹۰
- شکوهی یکتا، م.، اکبری زردخانه، س.، شهابی، ر.ا. (۱۳۹۳). آموزش حل مساله به مادران و اثربخشی آن بر حل مشکلات خانوادگی و روش فرزندپروری آنان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۵ (۴)، ۱۲.
- شکوهی یکتا، م.، شریفی، ع.، معتمدیگانه، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی مهارت‌های حل مساله بر تعامل والد-کودک. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، شماره ۴۵، ۱۴-۳.
- صبری، م.، فولادچنگ، م.، محمدی دهاقانی، م.، گلزار، ح.ر. (۱۳۹۳). رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری در دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری هوش هیجانی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. سال ۵. شماره ۱۸، ۱۲۸-۱۰۹.
- صدوقی، م.، تمنائی فر، م.ر.، ناصری، ج. (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری، امیدواری و هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی. مطالعات آموزش و یادگیری. دوره نهم. شماره اول، بهار و تابستان، ۶۷-۵۰
- عظیمی، م.، پیری، م.، زوارت، (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی. دوره ۲. شماره ۱۱. سال ۱۰، ۱۲۸-۱۱۶
- قاسمی، و. (۱۳۹۰). «برآورد حجم نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی». جامعه‌شناسی ایران. دوره ۱۲. شماره ۴. ۱۶۱-۱۳۸
- قلی‌زاده، ل. (۱۳۹۱). نقش خودپنداره تحصیلی و سبک‌های تفکر در پیش‌بینی پیشرفت و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- کاظمی، ح.، کشاورزبان، ف. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت و حل مساله در پیش‌بینی بهزیست‌تر روانشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر شهر اصفهان. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، دوره هفتم، شماره ۱، ۱۰۶-۹۱
- کردمیرزانی‌کوزاده، ع. ا. (۱۳۸۸). الگویابی زیستی-روانی-معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقاء تاب‌آوری مبتنی بر روایت‌شناسی شناختی و روانشناسی مثبت‌نگر. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- گنجی، ح.، امیریان، ک. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان سنقر. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۱، ۱۱۷-۱۳۴

لویمی، ش. (۱۳۹۲). بررسی رابطه میزان تاب آوری با سبک‌های دلبستگی و مهارت حل مساله در وابستگان به مواد مخدر متقاضی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

محمدامینی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله بر فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار دبیرستانی. رساله دکتری. دانشگاه محقق اردبیلی.

محمدی، م. (۱۳۸۴). بررسی عوامل موثر بر تاب آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

مرادی، م.، باقرپور، م.، حسونند، م. ح.، رضاپور، م.، شهاب زاده، ص. (۱۳۹۵). نقش واسطه ای حرمت خود و عواطف مثبت و منفی در رابطه بین تاب آوری و بهزیستی روانشناختی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال ۱۲، شماره ۴۷، ۳۰۵-۲۸۹

مرتضایی، زهرا (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان فردوسی و رابطه آن با میزان آشنایی با راهبردهای یادگیری و مهارت‌های حل مساله، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

میکائیلی، ن.، افروز، غ. ع.، قلیزاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله روانشناسی مدرسه، دوره اول، شماره ۴، ۱۰۳-۹۰.

نصیری زاده، س. (۱۳۹۴). بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی و شیوه‌های حل مساله با اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران.

نعامی، ع. ا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روانشناسی، دوره پنجم، شماره ۳، ۱۳۴-۱۱۷.

یعقوبی، ا.، بختیاری، م. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش تاب آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره ۱۳، ۱۶-۷.

Bala, P.& Shaafiu, K.Q. (2016). Academic achievement of secondary school students in relation to their problem solwing ability and examination anxiety. The international journal of Indian psychology, No. 66, Issue.4, 138-154. DOI: 1800.0170/201605304-2073

Banyard, V.& Hamby, SH.& Grych, Y. (2015). The resilience portfolio modle: Understanding healthy adaptation in victims of violence. Psychology of violence, 5(4), 343-354. DOI: 10.1037/037/a0039671

Breso, E. & Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (2007). In search of the third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy. *Applied psychology: An international review*, 56(3),460-478. DOI:10.1111/j.1464-0597.2007.0029.x.

Conner, K.M. & Davidson, J.R.T (2003). Development of a new resilience scale. The conner- Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18: 76-82.

Ewerall, R.D. & Altrows, K.J.& Paulson, B.L. (2006). Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. *Journal of counseling & development*,84: 461.

Gupta, M. & Kavita, Pasrija, P. (2016). Problem solving ability & locality as the influential factors of academic achievement among high school students. *Issues and Ideas in education*. Vol4, No 1, 37-50. DOI: 10.15415/iie/2016.41004.

Harlington, K. (2010). Blostering resilience in student teachers as protective factors. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/litracynumeracy/publication.html> (2016)..

Heppner,P.P.& krauskopf, CH.J. (1987). An infformation processing approach to personal problem solving. *The counseling psychologist*. 15(3): 371-447

Heppner P.P.& Peterson, CH. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of counseling psychology*. ?Vol. 29, No 1: 66-75.

Hernandez, A. S.& Bialowoleski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: A TIMSS – based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Edu. Rev.* 1-11.Doi: 10.1007/s12564-016-94474

Hosseinabadi- Farahani, M.J.& Kasirlou, L.& Inanlou, F.(2016). Academic burnout: A Descriptive Analytical Study of Dimentins and Contributing Factoring Factors in Nursing Students. *Austin journal Nursing& Health Care*,3(2), 1033-1037

Mathur, R.& Sharma, R.(2015). Academic stress in relation with optimisim and resilience. *International research journal of interdisciplinary& multidisciplinary studies*. 1(7): 129-134

Mwangi, C.N. & Okatcha, F.M.& Kinai, T.K.& Irari, A.M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu country, Kenya. *International journal of school and cognitive psychology*. DOI: 10.41/2/2469-9837/0s2-003.

Papi, H.& Molatefat, GH.& Kayedkhodeh,H. (2014). Investigate the relationship between family communication pattern and resilience with mediating role of identity schools among students Andimeshk high school. Journal of educational and management studies. 4(2): 241-246

Schaufeli, W.B. & Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. Psychology and health, Vol16: 501-510

Sharma, B. (2015). A study of resilience and social problem solving in urban Indian adolescents. The international journal of Indian psychology, Vol2 (3): 70-85.

Taghipoure, H.A.& Khazaei, K.& Isari, M. (2014). Explanation of academic burnout based on responsibility and general self efficiency in high school second grade female students of Chalous city. Journal of Applied enviromental and biological sciences, 4(2), 185-196

Yaghoobi, A. Mokhtaran, M. Mohammadzadeh. S. (2017). "Predicting academic burnout(exhaustion) based on cognitive styles and psychological resilience". Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal. 1(1). 1-13





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی