MEJDS. 2019; 9:31.
Published online 2019 Sep. **Research Article**

Combining the Education of Psychological Capital and Self-determination on Reducing Academic Burnout among Students

Elmira Dashti Daryan[1], *Kianoush Hashemian[2], Khadijeh Abolma'ali Al Husseini[2]

Authors
1. PhD candidate in Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran;
2. Associate Professor of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.
***Corresponding Author's Email**: Associate Professor of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.
Hashemian@irau.ac.ir

Received: 2018 January 21; **Accepted:** 2018 March 12

Abstract

Background and objective: Academic exhaustion refers to fatigue due to school duties, pessimistic attitudes towards school, and ineffective belief in achieving school goals. Based on the importance of student's educational life, experimental interventions need to reduce the academic exhaustion is necessary. Appropriate experimental interventions is the teaching of psychological capital and self-identification. Psychological capital can be considered as an important personal source, according to the theory of conservation of resources. On the other hand, self-determination, introduced by Decis and Ryan in 1985 and 2002, is one of the motivational approaches that have considered more attention to it recent years. Since psychological capital and self-determination are both effective in promoting academic achievement by providing motivation, it seems that the teaching of psychological capital and self-determination can affect students' academic exhaustion and reduce it. Therefore, the purpose of this study was to determine the effectiveness of the combination of self-determination education and psychological capital on reducing the academic burnout of female students.

Methods The study was a semi-experimental and pretest-posttest design with a control and follow up group. The statistical population consisted of the 7th, 8th and 9th grade students of a school in Tehran (capital city of Iran) in 2016 (n=118). The study tool was a questionnaire for a burnout study of Shaoufli (2002). In order to select samples, Maslach educational burnout questionnaire was first performed on the entire population. Students with high and moderate academic burnout scores of over 37 were identified as students with academic burnout (89 people in the study). To select the sample size, using Cohen table, the effect of 0.5, test power of 94 and significance level of 0.05, the volume of each group was 15, and the total sample size was estimated to be 30. Then, 30 students were selected randomly among students with high and moderate academic burnout. They were randomly assigned into two experimental and control groups. To analyze the data, multivariate analysis of covariance was used. The time variable was considered as a factor with three levels of pre-test, post-test and follow-up, and the variable of compilation of psychological capital and self-determination were studied as the second factor.

Results: In this study, 30 participants participated in two experimental and control groups (n in each group was 15), the mean and standard deviation of the experimental group were 14.53 ± 0.58 and 14.38 ± 0.414, respectively. The two groups did not differ significantly in terms of mean age (p=0.816). This suggests that two groups were homogeneous in terms of age. The mean and standard deviation of the experimental group were 19.58 ± 0.15 and 19.35 ± 0.33, respectively. Two groups did not have a significant difference in terms of grade gained (P=0.331). The combination of teaching psychological capital and self-determination led to a significant reduction in the levels of anxiousness (p<0.001) at 0.01 and educational inefficiency (P=0.047) at the level of 0.05. According to the results of the follow-up test, these effects it was lasting over time. However, compilation training did not reduce the emotional exhaustion component.

Conclusion It could be concluded that training of psychological capital and self-determination by improving the level of self-efficacy, resilience, hope and optimism, as well as increasing the perception of competence, autonomy and communication, have reduced the academic exhaustion of the students of the school.

Keywords: Self-determination, Psychological capital, Academic burnout.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۸؛ (۹):۳۱.

انتشار برخط شهریورماه ۱۳۹۸ مقاله پژوهشی اصیل

اثربخشی تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز

المیرا دشتی داریان[۱]، *کیانوش هاشمیان[۲]، خدیجه ابوالمعالی‌الحسینی[۲]

نویسندگان

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران؛

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Hashemian@irau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱بهمن۱۳۹۶؛ **تاریخ پذیرش**: ۲۱اسفند۱۳۹۶

چکیده

زمینه وهدف: فرسودگی تحصیلی به خستگی ناشی‌از وظایف مدرسه و نگرش‌های بدبینانه به مدرسه و باور ناکارآمدی در دستیابی به اهداف مدارس اشاره دارد که باتوجه به اهمیت آن در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، لزوم مداخلات آزمایشی جهت کاهش آن آشکار است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز بود.

روش‌بررسی: روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعهٔ آماری را دانش‌آموزان دختر مقاطع هفتم و هشتم و نهم یکی از مدارس دخترانهٔ شهر تهران در سال ۱۳۹۵ تشکیل دادند که تعداد، ۱۱۸ نفر بود. به‌روش نمونه‌گیری تصادفی، از بین دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده و به‌تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار پژوهش، پرسشنامهٔ بررسی فرسودگی دانش‌آموز مسلش، ساختهٔ شائوفلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ بود. آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری در ۱۴ جلسه برای گروه آزمایش صورت گرفت. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از طرح ترکیبی دوطرفهٔ چندمتغیری و به‌کمک نسخهٔ ۲۱ نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

یافته‌ها: تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری موجب کاهش معنادار مؤلفه‌های بی‌علاقگی (p<۰/۰۰۱) و ناکارآمدی تحصیلیِ (p=۰/۰۴۷) شد و باتوجه به نتایج آزمون پیگیری این اثرات در طی زمان ماندگار بود؛ اما آموزش تلفیقی منجربه کاهش مؤلفهٔ خستگی هیجانی نشد.

نتیجه‌گیری: باتوجه به یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش مبتنی‌بر تلفیق سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری منجربه کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان این مدرسه شده است.

کلیدواژه‌ها: خودتعیین‌گری، سرمایهٔ روان‌شناختی، فرسودگی تحصیلی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

۱ مقدمه

در سال‌های اخیر، تعداد پژوهش‌ها درزمینهٔ فرسودگی افزایش داشته و مطالعهٔ فرسودگی درارتباط با همهٔ مشاغل و حتی نمونه‌های غیرشغلی نیز به‌عنوان مثال دربارهٔ دانش‌آموزان گسترش یافته است (۱). فرسودگی تحصیلی[1] به خستگی ناشی‌از وظایف مدرسه و نگرش‌های بدبینانه به مدرسه و باور ناکارآمدی در دستیابی به اهداف مدارس اشاره دارد (۲). این فرسودگی را می‌توان پدیده‌ای در پیوستاری از استرس مربوط به مدرسه تا فرسودگی اساسی درنظر گرفت. سالملا ـ آرو و همکاران فرسودگی تحصیلی را موقعیتی روانی تعریف کرده‌اند که به‌موجب آن دانش‌آموزان انگیزش کم و احساس شکست زیادی را درنتیجهٔ ناتوانی در مقابله با فشارهای تحصیلی و تقاضاهای مدرسه تجربه می‌کنند (۳). فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی[2] و بدبینی[3] (بی‌علاقگی) و ناکارآمدی تحصیلی[4] است که به‌وسیلهٔ دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی به‌واسطهٔ اضطراب مزمن تجربه می‌شود (۴). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد اضطراب و فرسودگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مستقلی برای موفقیت تحصیلی هستند (۵). همچنین میزان بیشتر فرسودگی تحصیلی با افسردگی، اضطراب، پرخاشگری یا خشم، نمرات تحصیلی کمتر، حل مسئلهٔ ضعیف‌تر و عملکرد قلبی و عروقی بدتر همراه است (۶).

سرمایهٔ روان‌شناختی[5] از نهضت روان‌شناسی مثبت‌گرا نشأت گرفته است و با ابعاد درونی امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری، ادراکی جامع از توانایی‌های خویشتن بوده که می‌تواند در فرایند ارزشیابانه از اعمال و رخدادها، زیربنای تفسیری فرد در معنابخشیدن به زندگی باشد. سرمایهٔ روان‌شناختی باتوجه به نظریهٔ حفظ منابع[6] می‌تواند به‌عنوان منبع شخصی بااهمیت مدنظر قرار گیرد. منابع شخصی در رسیدن به اهداف به فرد کمک می‌کند؛ زیرا افراد با منابع بیشتر بهتر می‌توانند با موانع مقابله کنند؛ بنابراین سرمایهٔ روان‌شناختی می‌تواند به دانشجویان و دانش‌آموزان برای مواجهه با دغدغه‌های درسی کمک کند. سرمایهٔ روان‌شناختی نشان می‌دهد منابع مثبتی که فرد به‌دست آورده است، وی را در مسیر پیشرفت و ترقی توانمند می‌سازد (۷). سلطانی و همکاران در پژوهش خود بر اهمیت سرمایهٔ روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن یعنی خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری در فرسودگی تحصیلی تأکید کردند و وجود سرمایهٔ روان‌شناختی را در دانشجویان، موجب پیامدهای مثبتی ازجمله فرسودگی تحصیلی کمتر دانستند (۸). در پژوهش دیگری بیان شده که آموزش مدل مداخلهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی لوتانز باعث افزایش انگیزهٔ درونی و پیشرفت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود. به‌علاوه سرمایهٔ روان‌شناختی رابطهٔ مثبتی با درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دارد (۹). پژوهش کرمی و حاتمیان (۱۰) نیز رابطهٔ منفی و معنادار خودکارآمدی و تاب‌آوری را با فرسودگی تحصیلی نشان داد.

ازسوی‌دیگر خودتعیین‌گری که توسط دسی و ریان در سال‌های ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲ مطرح شد، جزو رویکردهای انگیزشی بوده که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به‌خود جلب کرده است. تمرکز عمدهٔ این نظریه بر انگیزهٔ درونی و بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین خودمختاری[7] و شایستگی[8] و ارتباط[9] در انسان است. این نظریه اذعان دارد انسان‌ها یا به‌دلیل انگیزش درونی یا به‌علت انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شوند (۱۱). از نظر چن و جانگ (۱۲) نظریهٔ خودتعیین‌گری چارچوب مناسبی را برای پرداختن به انگیزش فراهم می‌کند؛ زیرا این نظریه سه نیاز بنیادین روانی یعنی خودمختاری و شایستگی و ارتباط را به‌عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزش مطرح می‌کند. نیاز به خودمختاری (استقلال) عبارت است از: تمایل به خودآغازگربودن در انجام فعالیت‌ها و علت و منشأ رفتار خود بودن، به‌جای تحت کنترل عوامل بیرونی بودن. نیاز به شایستگی شامل نیاز به تأثیرگذاربودن در تعامل‌ها و ارتباط با محیط است که بیانگر میل به استفاده از استعدادها و مهارت‌ها و دنبال‌کردن دغدغه‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌هاست. نیاز به ارتباط به این مطلب اشاره می‌کند که فرد احتیاج دارد با دیگران رابطه داشته باشد و از جانب آن‌ها حمایت شود (۱۳). نظریهٔ خودتعیین‌گری پیش‌بینی‌کنندهٔ رضایت از تحصیل و پیشرفت تحصیلی است (۱۴). تیلور و همکاران (۱۵) نشان دادند رابطهٔ دوسویه‌ای بین پیشرفت تحصیلی و انواع انگیزش (بیرونی یا درونی) وجود دارد و انگیزش درونی پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت تحصیلی در طول زمان، در فرهنگ‌ها و بافت‌های آموزشی متفاوت است. همچنین یافته‌های پژوهش هولمبرگ و شریدان (۱۶) رابطهٔ منفی و معنادار انگیزش درونی را با ابعاد فرسودگی و رابطهٔ مثبت و معنادار بی‌انگیزگی را با ابعاد فرسودگی مشخص کرد. پیلای و همکاران (۱۷) در مطالعهٔ خود بر رابطهٔ منفی و معنادار بین شایستگی و بدبینی تأکید کردند. نظریهٔ خودتعیین‌گری بیان می‌دارد هرچه انگیزش دانش‌آموزان بیشتر توسط خود آنان تعیین شود، احتمال بیشتری دارد که توانایی یادگیری خود را بهبود بخشیده و حفظ کنند.

باتوجه به مطالب ذکرشده، ازآنجاکه سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری هر دو با فراهم‌آوردن انگیزش، در پیشرفت تحصیلی مؤثر هستند، به‌نظر می‌رسد آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری توأمان بتوانند بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت گذاشته و موجب کاهش آن شوند. بین مفاهیم و مؤلفه‌های دو نظریهٔ مذکور باوجود تفاوت‌ها، شباهت‌ها و ارتباطاتی به‌چشم می‌خورد که به‌موجب آن تلفیق این دو نظریه جهت اثربخشی مؤثرتر بر کاهش فرسودگی تحصیلی دفاع‌پذیر است. به‌عنوان مثال تأکید اسنایدر بر مؤلفه‌های تفکر عاملی و تفکر راهبردی، می‌تواند تبیین‌کنندهٔ بُعد ادراک شایستگی و وجود فاکتور اراده و منبع کنترل درونی در امید، اشاره به بُعد خودمختاری در نظریهٔ خودتعیین‌گری داشته باشد. بین مفهوم

1. Academic burnout
2. Emotional Exhaustion
3. Cynicism(dislike)
4. Reduced Self efficacy
5. Psychological Capital (Asset)
6. conservation of resources
7. Autonomy
8. Competence
9. Relatedness

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

ادراک شایستگی در نظریهٔ خودتعیین‌گری و خودکارآمدی ادراک‌شده در نظریهٔ شناختی‌اجتماعی بندورا به‌لحاظ تئوری شباهت‌هایی دیده می‌شود. اول اینکه هر دو ساختار در دنبال‌کردن اهداف و دستیابی به پیشرفت نقش مهمی دارند. دوم، هر دو «مولدند[1]»؛ یعنی باعث افزایش درگیری در فعالیت‌ها و یادگیری و اکتساب مهارت می‌شوند. سوم، هر دو دارای حالت «گردشی[2]» هستند؛ به این صورت که وقتی نیاز به احساس شایستگی شخص برآورده شود یا شخص احساس خودکارآمدی درحیطهٔ رفتاری خاص کند، احتمال انجام مجدد رفتار مربوط افزایش پیدا می‌کند؛ بنابراین هر دو ساختار شایستگی و خودکارآمدی، اشاره به داشتن احساس توانایی در انجام عمل دلخواه و دنبال‌کردن دغدغه‌ها و تلاش جهت رسیدن به اهداف دارند (۱۸). ازسوی‌دیگر جهت‌گیری غیرشخصی در نظریهٔ جهت‌گیری علیت[3]، یکی از خرده‌نظریه‌های خودتعیین‌گری، به سبک تبیینی بدبینانه در نظریهٔ خوش‌بینی سلیگمن اشاره دارد. زیمرمن و کلری نیز نشان دادند مقدار استقامت در برابر مشکلات و انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های گوناگون (تاب‌آوری)، متأثر از خودکارآمدی یا شایستگی ادراک‌شدهٔ افراد است (۱۹). همچنین انگیزش درونی (خودمختار) و خودکارآمدی یا ادراک شایستگی می‌تواند تاب‌آوری را در یادگیرندگان پیش‌بینی کند (۱۲).

باتوجه به تأثیر به‌سزای فرسودگی تحصیلی در زندگی تحصیلی و آیندهٔ شغلی دانش‌آموزان و جلوگیری از آسیب‌های روانی و فردی و اجتماعی این پدیده، لزوم انجام مداخلاتی برای جلوگیری و کاهش این معضل ضروری به‌نظر می‌رسد. هدف اصلی این پژوهش تعیین اثربخشی تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز و پایداری آن در طول زمان است.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعهٔ آماری را دانش‌آموزان دختر مقاطع هفتم و هشتم و نهم یکی از مدارس منطقهٔ یک شهر تهران، در سال ۱۳۹۵ تشکیل دادند که تعداد، ۱۱۸ نفر بود. جهت انتخاب نمونه ابتدا پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی مسلش[4] برای تمام جامعهٔ آماری اجرا شد. دانش‌آموزان بانمرهٔ فرسودگی تحصیلی متوسط و بیشتر که نمرات بیش از ۳۷ داشتند، به‌عنوان دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی شناسایی شدند که تعداد آن‌ها بیشتر از ۸۹ نفر بود. جهت انتخاب حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن[5]، با حجم اثر ۰/۵ و توان آزمون ۹۴ و سطح معناداری ۰/۰۵، حجم هر گروه ۱۵ نفر و درمجموع حجم نمونه ۳۰ نفر برآورد شد. سپس به‌صورت تصادفی از بین دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی با نمرهٔ متوسط و بیشتر، ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده و به‌تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها، آمار توصیفی و استنباطی به‌کار گرفته شد. در بحث آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار سن و معدل دو گروه آزمایش و کنترل محاسبه و سپس با استفاده از آزمون تی معنادارنبودن تفاوت دو گروه در متغیرهای سن و معدل بررسی شد. همچنین میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل و در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و کنترل به‌دست آمد. در بحث آمار استنباطی، پیش از آزمون فرضیهٔ پژوهش، ارزیابی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها ازطریق آزمون شاپیرو ـ ویلک و بررسی استقلال متغیر وابسته در مرحلهٔ پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی به‌وسیلهٔ تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) انجام گرفت. شرط برابری ماتریس خطا نیز به‌کمک تست موشلی ارزیابی شد. پس از برقراری پیش‌فرض‌های لازم، تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره به‌کمک نسخهٔ ۲۱ نرم‌افزار SPSS، جهت ارزیابی اثر تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی صورت گرفت. همچنین متغیر زمان به‌عنوان عاملی با سه سطح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری درنظر گرفته شد. متغیر آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری نیز به‌عنوان عامل دوم مطالعه شد.

در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

۱. پرسشنامهٔ فرسودگی دانش‌آموز مسلش: پرسشنامهٔ بررسی فرسودگی دانش‌آموز مسلش را شائوفلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ تحلیل عاملی کردند. این پرسشنامه سه خرده‌مقیاس خستگی هیجانی و بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی را در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از هرگز=۰، تا همیشه=۶ ارزیابی می‌کند. پرسشنامهٔ مذکور ۱۵ ماده دارد. سؤال‌های شمارهٔ ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ خستگی هیجانی و سؤال‌های شمارهٔ ۸ و ۹ بی‌علاقگی (بدبینی) و سؤال‌های شمارهٔ ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ خرده‌مقیاس ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجند. خرده‌مقیاس ناکارآمدی تحصیلی به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. رستمی و عابدی و شائوفلی (۲۰) پایایی پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی دانشجویان را از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی محاسبه کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی ۰/۸۸ و شک و تردید ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ بوده که نشان از پایایی مناسب این ابزار دارد. ضریب آلفای کرونباخ در روش بازآزمایی نیز برای خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی ۰/۸۹ و شک و تردید ۰/۸۴ و خودکارآمدی ۰/۶۷ به‌دست آمد. روایی هم‌زمان پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی دانشجویان ازطریق همبستگی با نمرهٔ کل پرسشنامهٔ افسردگی دانشجویان محاسبه شده و ضریب همبستگی ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ به‌ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی و بی‌علاقگی (بدبینی) و خودکارآمدی تحصیلی بیان شد. ضریب همبستگی برای روایی واگرا در این پرسشنامه با پرسشنامهٔ علاقهٔ تحصیلی برای خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی به‌ترتیب ۰/۲۱ ـ و ۰/۵۳ ـ و ۰/۳۲ ـ گزارش شد.

۲. بستهٔ آموزش تلفیق سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری: جهت ساخت بستهٔ آموزشی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری، ابتدا هریک از بسته‌ها جداگانه تدوین و سپس با هم تلفیق شدند. طراحی بستهٔ آموزشی سرمایهٔ روان‌شناختی براساس نظریهٔ لوتانز سال ۲۰۰۲ و

1. Generative
2. Cyclical
3 Causality Orientation theory
4. Maslach Burnout Inventory-Student Survey
5 Cohen

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

ازطریق تحلیل محتوای کیفی چهار مؤلفهٔ خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری صورت گرفت. از منابع مرتبط با مؤلفه‌های سرمایهٔ روان‌شناختی استفاده شد که منابع فارسی بین سال‌های ۱۳۸۰ تا۱۳۹۴ و منابع خارجی از سال‌های ۱۹۹۸ تا۲۰۱۴ بود. مفاهیم خودآگاهی، عزت‌نفس، ارتباط مؤثر و مهارت‌های ارتباطی، مهارت ابراز وجود و جرأت‌مندی، مهارت حل مسئله، مهارت مدیریت خشم، مهارت مقابله با اضطراب و سخت‌رویی، مهارت مقابله با خُلق منفی، تفکر مثبت و مثبت‌اندیشی، مهارت خودکنترلی، مهارت خودتنظیمی و انگیزش جهت آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی استخراج شد. سپس جلسات براساس آموزش مفاهیم و فعالیت‌های کلاسی و تکلیف‌های منزل آماده گردید. پس از اتمام تدوین بستهٔ آموزشی، جهت ارزیابی روایی محتوایی، به ده نفر از استادان و متخصصان حوزهٔ روان‌شناسی ارائه شد. نظر متخصصان دربارهٔ این بستهٔ آموزشی براساس مقیاس سه‌درجه‌ای «ضروری است» و «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» درجه‌بندی گردید. ضریب توافقی لاوشه[1] (CVR)[2] باتوجه به نظر این استادان و متخصصان ۰/۸۷ به‌دست آمد. طراحی بستهٔ آموزشی خودتعیین‌گری براساس نظریهٔ خودتعیین‌گری ریان و دسی صورت گرفت (۱۱). در نظریهٔ دسی و ریان بر انگیزهٔ درونی و بیرونی و نیازهای بنیادین انسان یعنی احساس شایستگی و خودمختاری و درارتباط‌بودن تأکید شده است. نظریهٔ هارتر[3] که در سال ۱۹۸۲ درزمینهٔ ادراک شایستگی بیان شد، شامل پنج حوزهٔ خاص است: شایستگی تحصیلی؛ پذیرش اجتماعی؛ شایستگی ورزشی؛ شایستگی جسمانی؛ ادارهٔ رفتار. هارتر، ابعاد ادراک خود در دورهٔ نوجوانی را شامل شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، ادارهٔ رفتار و خودارزشمندی کلی مطرح کرد (۲۱). بر این اساس و با نظر استادان در طراحی بستهٔ خودتعیین‌گری آموزش مفاهیم شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی جسمانی، خودارزشمندی (عزت‌نفس)، اداره و مدیریت رفتار، خودمختاری و انگیزش (درونی و بیرونی) مدنظر قرار گرفت. روایی محتوایی این بسته نیز با نظر ده نفر از استادان و متخصصان حوزهٔ روان‌شناسی براساس مقیاس سه‌درجه‌ای «ضروری است» و «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» درجه‌بندی شد. ضریب توافقی لاوشه (CVR) باتوجه به نظر این استادان و متخصصان ۰/۸۰ به‌دست آمد که روایی محتوایی مناسبی را نشان می‌دهد. در جدول ۱ بستهٔ آموزشی تلفیق سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری آورده شده است.

جدول ۱. بستهٔ آموزشی تلفیق سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری

شماره	عنوان	محتوا
۱	خودآگاهی (شناخت خود)	تعریف خودآگاهی، لزوم شناخت خود، ارزیابی خود (خودواقعی و خودتصوری و خودایده‌آل)، شناخت احساسات، نام‌گذاری صحیح احساسات و کنترل احساسات، شناخت قوت و ضعف، بحث دربارهٔ علایق و استعدادها
۲	عزت‌نفس و شایستگی جسمانی	آشنایی با نیازهای روان‌شناختی، مفهوم ادراک شایستگی و انواع آن، تعریف عزت‌نفس (خودارزشمندی)، پیامدهای عزت‌نفس ضعیف، عوامل ایجادکنندهٔ عزت‌نفس ضعیف، راه‌های افزایش عزت‌نفس، تعریف شایستگی جسمانی، شناخت تصویر بدن خود، راه‌های مقابله با تصویر بدن مخدوش
۳	شایستگی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی	لزوم برقرای ارتباط، تعریف ارتباط و ارکان آن، بحث دربارهٔ مهارت‌های لازم جهت مشارکت در گفت‌وگو، آشنایی با مهارت‌های غیرکلامی و کلامی (صحبت‌کردن) و مهارت گوش‌دادن فعال، برقرای ارتباط مؤثر، موانع ارتباطی مؤثر
۴	مهارت ابراز وجود و جرأت‌مندی	آشنایی با سبک‌های ارتباطی، تعریف انواع سبک‌های ارتباطی (پرخاشگرانه، جرئتمندانه، منفعلانه)، خصوصیات، باورها، نوع رفتار و نحوهٔ برقرای ارتباط هریک از سبک‌ها، بررسی سبک‌های ارتباطی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، تعریف جرئتمندی و راه‌های افزایش آن، آموزش مهارت «نه گفتن».
۵	مهارت حل مسئله	تعریف حل مسئله، اشاره به انواع روش‌های حل مسئله به‌همراه مثال، آشنایی دانش‌آموزان با روش‌های سازگارانه و ناسازگارانهٔ حل مسئله، مراحل حل مسئله.
۶	مهارت مدیریت خشم	آشنایی بیشتر با احساس خشم، شاخت نشانه‌های ناشی‌از خشم، موقعیت‌های ایجادکنندهٔ خشم، شیوه‌های ابراز خشم، ارائهٔ چند روش مدیریت خشم.
۷	مهارت مقابله با اضطراب	تعریف استرس، توانایی تمیز دیسترس و یوسترس، آشنایی با انواع اضطراب‌ها از لحاظ شدت و فراوانی آن‌ها، نشانه‌های اضطراب (از بُعد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی)، شناخت موقعیت‌های اضطراب‌آفرین، راهبردهای مقابله با اضطراب.
۸	سخت‌رویی	آشنایی با مفهوم سخت‌رویی، مؤلفه‌های آن، آموزش مراحل سخت‌رویی.
۹	مهارت مقابله با خُلق	تعریف افسردگی، آشنایی با نشانه‌های افسردگی، کمک به دانش‌آموزان جهت شناسایی فکر،

[1] Lawshe
[2] Content validity ratio
[3] Harter

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

۱۰	منفی تفکر مثبت و مثبت‌اندیشی	احساس و رفتار، روش‌های تغییر فکرهای منفی، معرفی سایر روش‌های مقابله با خُلق منفی. آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، آگاهی از احساسات، شناسایی فکرها و شناخت باورها، آشنایی با صید فکرهای منفی، تمرین راه‌های مثبت‌اندیشی.
۱۱	مهارت خودکنترلی و خودمختاری (استقلال رای)	تعریف خودکنترلی، فواید کنترل هیجان‌ها، تعریف هیجان و آگاهی دربارهٔ هیجان‌ها و ابراز سازگارانهٔ آن‌ها، ارائهٔ رویکرد رفتاری و جسمانی و شناختی برای تنظیم هیجان، تعریف خودمختاری (استقلال رأی)، عوامل مؤثر بر احساس خودمختاری، راه‌های دست‌یابی به احساس خودمختاری.
۱۲	مهارت خودتنظیمی	ارزیابی دانش‌آموزان از یادگیری و عملکرد تحصیلی خود (خودارزیابی)، تعیین هدف و تقسیم‌بندی اهداف به بلندمدت و میان‌مدت و کوتاه‌مدت، ارائهٔ راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان جهت رسیدن به اهداف، شناسایی سارقان زمان و جلوگیری از اتلاف وقت.
۱۳	ادامهٔ مهارت خودتنظیمی و شایستگی تحصیلی	تعریف شایستگی تحصیلی، آشنایی با مفهوم سازماندهی جهت بهبود یادگیری، نحوهٔ صحیح یادداشت‌برداری، خودپیامدی، سازماندهی محیط جهت افزایش یادگیری و عملکرد بهتر، تعریف خودکارآمدی، شیوه‌های صحیح مطالعه، درخواست کمک از اطرافیان.
۱۴	انگیزش	آشنایی با مفهوم انگیزش و تعریف آن، شناخت انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزگی، راه‌های افزایش انگیزش درونی، افزایش انگیزش درونی ازطریق ذهن‌آگاهی، معرفی سندها، نحوهٔ به‌کارگیری سندها در هنگام موفقیت و شکست و لزوم تغییر سندهای ناکارآمد.

روش اجرا: پس از ارائهٔ توضیح یکسان برای دانش‌آموزان، دربارهٔ اهداف پژوهش و کسب رضایت آگاهانهٔ آن‌ها، شرکت‌کننده‌ها به‌صورت گروهی به پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی پاسخ دادند. سپس از میان آن‌ها افراد دارای فرسودگی تحصیلی زیاد و متوسط، شناسایی شدند. براساس جدول کوهن حجم نمونه ۳۰ نفر برآورد شد. این تعداد از میان افراد واجد فرسودگی تحصیلی به‌صورت تصادفی انتخاب شده و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در گروه آزمایش ۱۴جلسه آموزش هفتگی و هر جلسه به‌مدت ۹۰ دقیقه اجرا شد؛ اما برای گروه کنترل در این مدت هیچ آموزشی صورت نگرفت. پس از اتمام دوره، مقیاس فرسودگی تحصیلی توسط شرکت‌کننده‌های هر دو گروه به‌منظور پس‌آزمون و سه ماه بعد به‌جهت پیگیری تکمیل شد. لازم به‌ذکر است همهٔ شرکت‌کنندگان جهت شرکت در پژوهش توافق آگاهانه داشتند و شرکت در پژوهش هیچ‌گونه ضرر احتمالی برای آنان نداشت. همچنین شرط رازداری و بی‌نامی در انتشار یافته‌ها رعایت شد.

۳ یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰ شرکت‌کننده در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش ۱۴/۵۳±۰/۵۰۸ و گروه کنترل ۱۴/۳۸±۰/۴۱۶ بود. نتایج آزمون تی نشان داد دو گروه به‌لحاظ میانگین سن تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند (p=۰/۸۱۶). همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی گروه آزمایش ۱۹/۵۸±۰/۵۱۰ و گروه کنترل ۱۹/۳۵±۰/۳۳ به‌دست آمد. نتایج آزمون تی مشخص کرد دو گروه از نظر معدل تحصیلی نیز دارای تفاوت معناداری با یکدیگر نبودند (p=۰/۳۱۱). میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل و در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری محاسبه و در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

فرسودگی تحصیلی		شاخص آماری	زمان		
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خستگی هیجانی	گروه آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری	میانگین	۱۸/۴۰	۱۷/۶۷	۱۶/۲۰
		انحراف معیار	۳/۶۴	۲/۲۲	۳/۰۵
	گروه کنترل	میانگین	۱۷/۵۳	۱۷/۰۷	۱۷/۲۷
		انحراف معیار	۴/۱۳	۳/۷۷	۳/۸۰
بی‌علاقگی	گروه آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری	میانگین	۱۷/۶۷	۱۰/۴۷	۱۱/۳۳
		انحراف معیار	۲/۶۰	۲/۰۷	۲/۷۲
	گروه کنترل	میانگین	۱۵/۸۷	۱۵/۶۰	۱۶/۴۰
		انحراف معیار	۲/۳۸	۱/۶۳	۱/۹۹
ناکارآمدی	گروه آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری	میانگین	۲۲/۷۳	۱۸/۷۳	۱۸/۰۷
		انحراف معیار	۵/۸۹	۳/۹۲	۴/۲۷
	گروه کنترل	میانگین	۲۱/۸۰	۲۱/۱۳	۲۱/۶۷

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

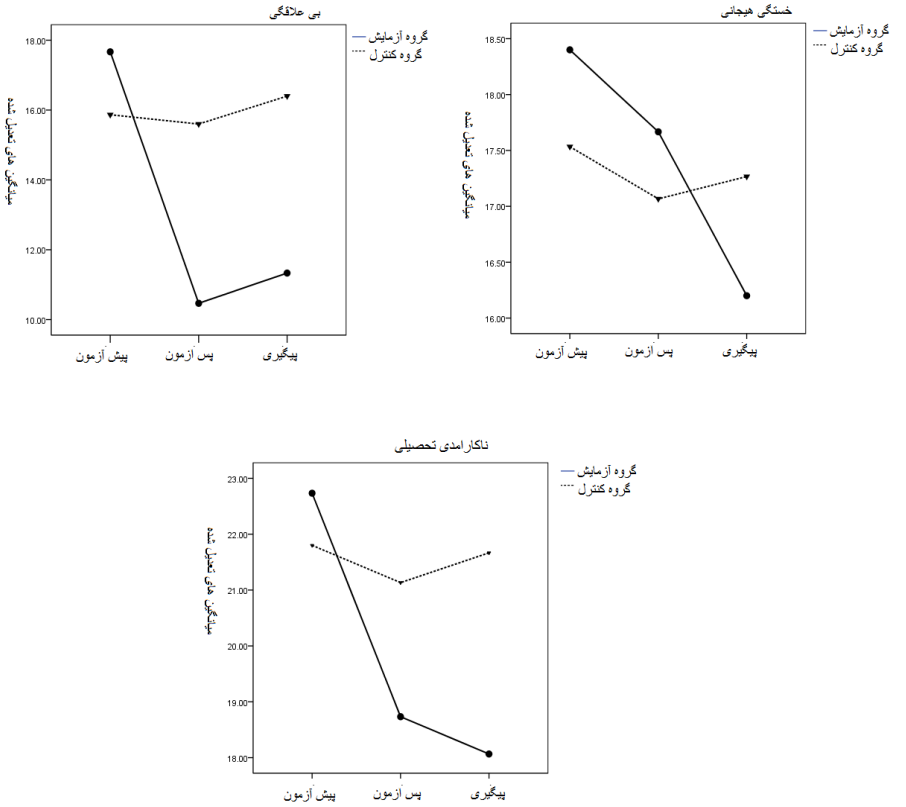
انحراف معیار	۳/۵۴	۴/۵۴	۱/۹۵

برای ارزیابی برقراری مفروضهٔ نرمال‌بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو ـ ویلک استفاده شد. مقدار احتمال حاصل از آزمون شاپیرو ـ ویلک برای هیچ‌یک از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی کمتر از ۰/۰۵ نبود؛ بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که توزیع داده‌ها برای هر سه مؤلفهٔ فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی هیجانی و بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی، در هر دو گروه و در هر سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری نرمال است.

در ادامه مفروضهٔ استقلال متغیر وابسته در مرحلهٔ پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی، به‌وسیلهٔ تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) ارزیابی شد. مقدار احتمال حاصل از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد میانگین پاسخ سطوح متغیر وابسته بین گروه آزمایش و کنترل در مرحلهٔ پیش‌آزمون اختلاف آماری معناداری نداشت (p=۰/۳۲۵). بر این اساس چنین بیان شد که مفروضهٔ استقلال متغیر پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

به‌دنبال اطمینان از برقراری مفروضه‌های تحلیل، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت ارزیابی اثر تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی تحلیل شدند. شرط برابری ماتریس واریانس خطا به‌کمک تست موشلی[1] ارزیابی شده و نتایج مشخص کرد مفروضهٔ کرویت برای مؤلفه‌های خستگی هیجانی (p=۰/۵۹۶) و بی‌علاقگی (p=۰/۴۴۷) و ناکارآمدی تحصیلی (p=۰/۸۴۹) برقرار است.

نتایج تحلیل معناداری اثر زمان و اثر متقابل گروه ـ زمان برای خستگی هیجانی و بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی نشان داد اثر متقابل گروه ـ زمان در تبیین مؤلفهٔ بی‌علاقگی تحصیلی (p<۰/۰۰۱) و در تبیین مؤلفهٔ ناکارآمدی تحصیلی (p=۰/۰۴۷) معنادار بود. درمقابل مقدار احتمال حاصل از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره مشخص کرد اثر متقابل گروه ـ زمان در تبیین مؤلفهٔ خستگی هیجانی (p=۰/۴۵۸) معنادار نبود. براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری درمقایسه با گروه کنترل، مؤلفهٔ خستگی هیجانی فرسودگی تحصیلی را کاهش نمی‌دهد؛ اما سبب کاهش مؤلفه‌های بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی فرسودگی تحصیلی می‌شود. این نتایج به‌خوبی در منحنی‌های مربوط به میانگین‌های تعدیل‌شدهٔ دو گروه در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری نشان داده شده است (شکل ۱).



شکل ۱. نمودارهای مربوط به اثر متقابل گروه ـ زمان در مؤلفهٔ خستگی هیجانی و بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی

براساس نتایج حاصل و نمودارهای شکل ۱ می‌توان چنین استنباط کرد که تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری درمقایسه با

[1]. Mauchl

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

گروه کنترل، مؤلفه‌های بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی فرسودگی تحصیلی را به‌صورت معنادار در شرکت‌کننده‌ها کاهش می‌دهد. درمقابل، این شیوهٔ آموزش منجربه کاهش معنادار مؤلفهٔ خستگی هیجانی نمی‌شود. درمجموع براساس نمودارهای شکل ۱ می‌توان چنین استدلال کرد که اثر آموزش تلفیقی سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی فرسودگی تحصیلی پس از اتمام دورهٔ آموزش و سه ماه پس از آن همچنان ماندگار است.

٤ بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی انجام گرفت. همان‌طورکه یافته‌ها نشان داد تلفیق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری سبب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسهٔ مدنظر شده است. این آموزش تلفیقی موجب کاهش معنادار مؤلفه‌های بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شد؛ اما کاهش معناداری در مؤلفهٔ خستگی هیجانی مشاهده نشد. یافته‌های پژوهش حاضر تقریباً با نتایج پژوهش سلطانی و همکاران (۸)، تیلور و همکاران (۱۵)، لیتالین و همکاران (۱۴) و هولمبرگ و شریدان (۱۶) همسوست.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری با بهبود سطح خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی و همین‌طور افزایش ادراک شایستگی و خودمختاری و ارتباط، موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مدرسهٔ مدنظر شده است. سلطانی و همکاران (۸) در پژوهش خود بر اهمیت سرمایهٔ روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن یعنی خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری در فرسودگی تحصیلی تأکید کردند و وجود سرمایهٔ روان‌شناختی را در دانشجویان، سبب پیامدهای مثبتی ازجمله فرسودگی تحصیلی کمتر دانستند. پژوهش‌های انجام‌گرفته درزمینهٔ خودکارآمدی، یکی از ابعاد سرمایهٔ روان‌شناختی، حاکی‌از رابطهٔ منفی و معنادار این مؤلفه و فرسودگی تحصیلی است (۱۰). افراد دارای خودکارآمدی بیشتر، در هنگام مواجهه با تکلیف‌های مشکل به‌جای اجتناب از مشکل، با آن روبه‌رو شده و تعهد زیادی در رسیدن به اهداف خود دارند. این افراد شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص ربط داده و آن را جبران‌پذیر می‌دانند؛ بنابراین کمتر دچار فرسودگی و اضطراب خواهند شد (۲۲)؛ یعنی به هر اندازه که خودکارآمدی دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان فرسودگی تحصیلی کمتری در آن‌ها دیده می‌شود. به‌نظر می‌رسد افراد دارای خودکارآمدی بهتر، دارای انگیزش و مهارت‌های مقابله‌ای مناسب‌تری جهت رویارویی با مشکلات و موانع هستند؛ بنابراین هنگام مواجهه با مشکلات به توانایی‌های خود ایمان داشته و با پشتکار سعی در حل آن‌ها دارند. همچنین این افراد با برنامه‌ریزی درست و بجا، اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بیشتر، تکلیف‌های درسی دشوار را، تلاش می‌بینند نه تهدید؛ بنابراین به‌صورت فعال به حل مسئله پرداخته و برای موفقیت سخت کوشش می‌کنند و کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. پژوهش‌های متعدد رابطهٔ منفی و معنادار بین تاب‌آوری و فرسودگی را نشان دادند. در محیط‌های آموزشی دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، باوجود موانع و مشکلات اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی، در سطوح عالی موفق می‌شوند (۲۳). در تبیین نقش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت تاب‌آوری، از ابعاد دیگر سرمایهٔ روان‌شناختی، با افزایش قدرت تحمل و افزایش انگیزش و تعدیل سطح اضطراب، نقش مهمی در کاهش فرسودگی تحصیلی دارد؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک بزرگی به کاهش فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن می‌کند. خوش‌بینی، یکی دیگر از ابعاد سرمایهٔ روان‌شناختی است که نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت برنامه‌ریزی را برای بهبود و جست‌وجوی اطلاعات و بازسازی موقعیت‌های بد برحسب مثبت‌ترین جنبه‌هایشان، پیش‌بینی می‌کند. خوش‌بین‌ها جبرگرایی و سرزنش و فرار راکمتر به‌کار برده و بر جنبه‌های منفی موقعیت متمرکز نمی‌شوند یا درزمینهٔ سرکوب نشانه‌هایشان کوشش نمی‌کنند. این افراد موقعیت‌های تغییرناپذیر را به‌جای تلاش در فرار از آن‌ها، می‌پذیرند. خوش‌بین‌ها همچنین به‌دلیل کنارآمدن در برابر بیماری‌های شدید و نگرانی‌های مربوط به تهدیدهای سلامتی از بدبین‌ها متمایز می‌شوند. به‌طورکلی خوش‌بین‌ها درمقایسه با بدبین‌ها گرایش بیشتری به‌کاربرد راهبردهای مسئله‌مدار دارند (۲۴). برطبق نظریهٔ سلیگمن و همکاران که در سال ۱۹۹۸ مطرح شد، افراد خوش‌بین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با ربط‌دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص، تبیین کرده و برعکس، بدبین‌ها رویدادها یا تجربه‌های منفی را با ربط‌دادن دلیلشان به عوامل درونی، ثابت و کلی مثل شکست شخصی، توصیف می‌کنند؛ بنابراین به‌احتمال زیاد افراد بدبین به‌هنگام شکست، بیشتراحساس نداشتن شایستگی و ناتوانی دارند؛ درنتیجه این دسته از افراد بیشتر مستعد فرسودگی هستند. ازسوی‌دیگر بهبود امید به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد سرمایهٔ روان‌شناختی به بهبود عملکرد افراد و افزایش انگیزش می‌انجامد. ازاین‌رو افرادی که دارای سطوح عالی‌تر امید هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز شده و از انگیزش بیشتری، درمقایسه با همتایان خود برخوردارند. همچنین، این افراد پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها دارند؛ زیرا معتقدند که تلاش منجربه پیشرفت و رضایت آن‌ها می‌شود؛ به‌عبارت‌دیگر، امید به‌عنوان نیروی روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به‌وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق کرده و سبب کوشش بیشتر آن‌ها برای دستیابی به موفقیت می‌شود.

نظریهٔ خودتعیین‌گری، نیازهای روانی موجود زنده یا نیازهای روان‌شناختی اساسی را مطرح می‌کند که به‌عنوان انگیزشی برای کمک به درگیری فعال با محیط و پرورش مهارت‌ها و رشد سالم به‌وجود آمده‌اند. از نظر چن و جانگ نظریهٔ خودتعیین‌گری چارچوب مناسبی را برای پرداختن به انگیزش فراهم می‌کند؛ زیرا این نظریه سه نیاز بنیادین روانی شامل خودمختاری و شایستگی و ارتباط را به‌عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزش مطرح می‌سازد. درصورتی‌که نیازهای روان‌شناختی اساسی برآورده شود احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد؛ اما در صورت ممانعت و برآورده‌نشدن این نیازها، فرد درکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود خواهد داشت (۱۲). باتوجه به نظریهٔ خودتعیین‌گری حمایت

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

از خودمختاری و شایستگی برای رشد و بهزیستی در هر محیط یادگیری ضروری است. در هر سطح آموزشی، دانش‌آموزانی که نیازهایشان بهتر ارضا شود، بهتر می‌توانند خودشان را با کلاس درس و مدرسه تنظیم کرده و تنظیم درونی‌سازیِ مطلوب‌تری در رابطه با مدرسه نشان دهند. همچنین انگیزش درونی بیشتری درمقایسه با دانش‌آموزانی خواهند داشت که نیازهایشان در مدرسه برآورد نشده است (۱۱)؛ بنابراین می‌توان گفت ادراکی که دانش‌آموزان از توانمندی و شایستگی خود دارند روی انگیزش و موفقیت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان باادراک شایستگی بیشتر، اعتمادبه‌نفس ویژه‌ای در انجام تکلیف‌ها و مسئولیت‌های محول‌شده داشته و ایمان دارند از عهدهٔ انجام کارها و تکلیف‌ها برمی‌آیند. ازاین‌رو با انگیزش بیشتری برای رسیدن به اهدافشان تلاش می‌کنند. داشتن ادراک شایستگی به دانش‌آموزان جهت به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مناسب هنگام مواجهه با موقعیت اضطراب‌آور تحصیلی کمک می‌کند. مرور ادبیات پژوهشی از رابطهٔ معنادار شایستگی و حس کارآمدی شخصی که فرد از کارش به‌دست آورده، حکایت دارد (۲۵). همچنین نبودن ادراک شایستگی به‌دلیل بی‌علاقگی و بدبینی به درس‌ها و ارتباط با سایرین، زمینهٔ ایجاد فرسودگی تحصیلی را به‌وجود می‌آورد. پژوهش پیلای و گودارد و ویلز که در معلمان انجام شد نیز نشان داد بین شایستگی و بدبینی (مؤلفهٔ فرسودگی) رابطهٔ منفی معناداری وجود دارد (۱۶). افراد با خودکارآمدی و به‌نوعی شایستگی بیشتر، به‌دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجربه‌های موفق، هنگام روبه‌روشدن با مشکلات، با این باور به حل مسئله می‌پردازند که می‌توانند بر آن‌ها فایق آیند. ازسوی‌دیگر طبق نظریهٔ ارزیابی شناختی[1] که از خرده‌نظریه‌های نظریهٔ خودتعیین‌گری است، افراد تنها با داشتن ادراک شایستگی نمی‌توانند به انگیزش درونی برسند؛ بلکه تجربهٔ رفتار خودتعیینگرانه (خودمختاری)، به حفظ و افزایش انگیزش درونی کمک می‌کند. به‌عبارت‌دیگر برای دستیابی به سطوح بیشتر انگیزش درونی، افراد باید رضایت از هر دو نیاز شایستگی و خودمختاری را تجربه کنند (۱۱)؛ بنابراین ادراک خودمختاری از سوی دانش‌آموزان باعث می‌شود آنان دست به ابتکار عمل زده و علاقه‌هایشان را دنبال کنند. همین امر باعث افزایش انگیزش درونی و بهبود عملکرد و درنتیجه کاهش فرسودگی تحصیلی در آن‌ها می‌شود. نتایج پژوهش هولمبرگ و شریدان نیز مشخص کرد انگیزش درونی به‌طور منفی با ابعاد فرسودگی مرتبط است؛ درحالی‌که بی‌انگیزگی به‌طور مثبت با ابعاد فرسودگی رابطه دارد (۱۶). ازطرفی نیاز به ارتباط یکی دیگر از نیازهای بنیادین انسان است. زمانی‌که دانش‌آموز بتواند ارتباط درست و مؤثری با هم‌کلاسی‌ها و معلمان و سایر کارکنان مدرسه برقرار کرده و بتواند خواسته‌ها و نیازهایش را مطرح کند و درمقابل به‌درستی خواسته‌ها و نیازهای دیگران را درک کرده و پاسخ دهد، آن‌گاه احساس دل‌بستگی و تعلق‌خاطر به آن‌ها پیدا کرده و می‌تواند به‌درستی هیجانات و رفتارهای خود را مدیریت کند. این امر سبب بهبود بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموز نیز خواهد شد؛ بنابراین حمایت و رضایتمندی حاصل از این نیازها، انرژی روان‌شناختی پیش‌بینی‌شده را برای برانگیختن فرد جهت شروع کار و نگهداری طولانی‌مدت سلامت رفتار فرد، فراهم می‌کند (۲۶). هر پژوهشی محدودیت نیز دارد. محدودیت پژوهش حاضر استفاده از ابزار خودگزارشی بوده که ممکن است سوگیری مطلوب‌بودن اجتماعی در شرکت‌کنندگان، به نحوهٔ پاسخ‌گویی آنان اثر گذاشته باشد.

۵ نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری با بهبود سطح خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی و همین‌طور افزایش ادراک شایستگی و خودمختاری و ارتباط، موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مدرسهٔ مدنظر شده است.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود با ارتقای سطوح خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی و در سطح بیشتر ارتقای سرمایهٔ روان‌شناختی و همچنین ارضای نیازهای بنیادین یعنی شایستگی و خودمختاری و ارتباط دانش‌آموزان ازطریق آموزش سرمایهٔ روان‌شناختی و خودتعیین‌گری، مانند چتری حمایتی از نوجوانان درقبال آسیب‌های گوناگون نظیر فرسودگی تحصیلی حفاظت کرده و سبب ارتقای سلامت روان و موفقیت‌های تحصیلی نوجوانان شود.

[1] Cognitive Evaluation Theory

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

References

1. Yang HJ. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. International Journal of Educational Development. 2004;24(3):283-301. doi:10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
2. Seibert GS, May RW, Fitzgerald MC, Fincham FD. Understanding school burnout: Does self-control matter? Learning and Individual Differences. 2016;49:120-7. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.024
3. Salmela-Aro K, Upadyaya K. Developmental trajectories of school burnout: evidence from two longitudinal studies. Learning and Individual Differences. 2014;36:60-8. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.016
4. Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology. 2002;33(5):464-81. doi:10.1177/0022022102033005003
5. May RW, Bauer KN, Fincham FD. School burnout: diminished academic and cognitive performance. Learning and Individual Differences. 2015;42:126-31. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.015
6. Cooper AN, Seibert GS, May RW, Fitzgerald MC, Fincham FD. School burnout and intimate partner violence: the role of self-control. Personality and Individual Differences. 2017;112:18-25. doi:10.1016/j.paid.2017.02.047
7. Sweetman D, Luthans F. The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. Work engagement: A handbook of essential theory and research. Psychology Press. 2010;54-68.
8. Soltani Z, Sadegh Mahboob S, Ghasemi Jobaneh R, Yoosefi N. Role of psychological capital in academic burnout of students. Education Strategies in Medical Sciences. 2016;9(2):156-62. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-989-fa.html
9. You JW. The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. Learning and Individual Differences. 2016;49:17-24. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.001
10. Karami J, Hatamian P. The relationship between self-efficacy and perfectionism with academic burnout students. Pajoohandeh Journal. 2016;21(4):186-91. [Persian] http://pajoohande.sbmu.ac.ir/article-1-2247-en.html
11. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000;55(1):68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
12. Chen KC, Jang SJ. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. Computers in Human Behavior. 2010;26(4):741-52. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
13. Johnston MM, Finney SJ. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale. Contemporary Educational Psychology. 2010;35(4):280-96. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.003
14. Litalien D, Morin AJ, Gagné M, Vallerand RJ, Losier GF, Ryan RM. Evidence of a continuum structure of academic self-determination: a two-study test using a bifactor-esem representation of academic motivation. Contemporary Educational Psychology. 2017;51:67-82. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.06.010
15. Taylor G, Jungert T, Mageau GA, Schattke K, Dedic H, Rosenfield S, et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. Contemporary Educational Psychology. 2014;39(4):342-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
16. Holmberg PM, Sheridan DA. Self-determined motivation as a predictor of burnout among college athletes. The Sport Psychologist. 2013;27(2):177-87. doi:10.1123/tsp.27.2.177
17. Pillay H, Goddard R, Wilss L. Well-Being, burnout and competence: implications for teachers. Australian Journal of Teacher Education. 2005;30(2):22-33. doi:10.14221/ajte.2005v30n2.3
18. Rodgers WM, Markland D, Selzler AM, Murray TC, Wilson PM. Distinguishing perceived competence and self-efficacy: An example from exercise. Research Quarterly for Exercise and Sport. 2014;85(4):527-39. doi:10.1080/02701367.2014.961050
19. Zimmerman BJ, Cleary TJ. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Self-efficacy beliefs of adolescents. 2006;5:45-69.
20. Rostami Z, Abedi MR, Schuffli VB. Standardization of Maslash burnout inventory among female students at University of Isfahan. Journal of New Educational Approaches. 2011;6(1):21-38. [Persian]
21. Harter S. Developmental perspectives on the self-esteem. Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development. Wiley publication; 1983.
22. Pajares F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading and Writing Quarterly. 2003;19(2):139-58. doi:10.1080/10573560308222
23. Cabrera NL, Padilla AM. Entering and succeeding in the culture of college: The story of two Mexican heritage students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences. 2004;26(2):152-70. doi:10.1177/0739986303262604
24. Snyder CR, Lopez SJ. Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press. 2009.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]

25. Brewer E, McMahan J. Job stress and burnout among industrial and technical teacher educators. Journal of Vocational Education Research. 2003;28(2):125-40. doi:10.5328/JVER28.2.125
26. Ryan RM, Patrick H, Deci EL, Williams GC. Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. European Health Psychologist. 2008;10(1):2-5. doi:10.1.1.460.1417&rep=rep1&type=pdf

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2025-07-05]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3]