

تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه و بررسی اثربخشی آن بر فرسودگی تحصیلی  
و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه  
دوره دوم پیش کنکوری

Preparation of a School-Based Psycho-Educational Package and its Effect on  
Academic Burnout and Academic Achievement in  
12th Grade Secondary School Students

سهیلا ایمان پرور<sup>۱</sup>، محمد نریمانی<sup>۲\*</sup>، سمیه تکلوی<sup>۳</sup>، تورج هاشمی<sup>۴</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۰۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۵

چکیده

هدف: هدف این مطالعه تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه و اثربخشی آن در کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم در حال آمادگی برای کنکور بود.

روش: روش پژوهش تحلیل اسنادی و روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم در حال آمادگی برای کنکور شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ می‌باشد (N=۳۶۹۴). برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از روش در دسترس، ابتدا ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری انتخاب و سپس به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفره) و کنترل (۱۵ نفره) گمارده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شوفلی استفاده شد.

یافته‌ها: برای تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه، براساس مطالعات و پژوهش‌های انجام گرفته و همچنین نتایج مطالعات که بر اثربخش بودن مداخلات مختلف بر متغیرهای فرسودگی تحصیلی اشتیاق تحصیلی، تأکید داشتند استفاده شد. بعد از اجرای پیش‌آزمون در محل مدرسه، متغیر مستقل در ۸ جلسه آموزش گروهی و هر جلسه ۲ ساعت، برای گروه آزمایش اعمال شد. بعد از اتمام جلسات آموزشی بر روی گروه آزمایش، به اجرای پرسشنامه DASS به‌عنوان پس‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اقدام شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MACOVA) استفاده گردید.

نتیجه‌گیری: نتایج مطالعه نشان داد بسته آموزشی تهیه شده در کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری تأثیر دارد و ضروری است این بسته آموزشی مبتنی بر مدرسه توسط مشاوران در مدرسه مورداستفاده قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، آموزش مدرسه محور، کنکور.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۴. استاد، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

## ۱. مقدمه

مدرسه یکی از عوامل محیطی کمک‌کننده در تحول روانی دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی بوده و مهم‌ترین مکان برای ارتقاء سلامت در بین دانش‌آموزان است (ریبیز، گریفیث، ون در چات و ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). لذا، متولیان تعلیم و تربیت در پی آن هستند که با فراهم آوردن شرایط مناسب در مدارس، زمینه موفقیت دانش‌آموزان را در عرصه‌های مختلفی تحصیلی چون کنکور و ورود به مراکز آموزش عالی هموار سازند (حقیقین، ۱۳۹۵).

در این راستا، در مطالعات مختلف که در جوامع گوناگون صورت پذیرفته است رابطه‌ی بین میزان انطباق با شرایط کنکور و امتحان از یک‌سو و عملکرد آموزشگاه‌ها و مدارس از سوی دیگر مورد بررسی قرار گرفته است و اگرچه عوامل فردی و شخصیتی به میزان انطباق با شرایط و رویدادهای مختلف استرس‌زا نقش دارند، برخی به این نتیجه رسیده‌اند که متغیرهایی که به‌طور قابل توجهی با عملکرد علمی در کنکور رابطه دارد، بیشتر در سطح روانی است که فرد برای رویارویی با موقعیت‌هایی همچون کنکور می‌تواند آماده کند (مروتی اردکانی و افلاکی‌فرد، ۱۳۹۵؛ کیرمیزی، سایقیب و یورداکاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). لذا این امکان وجود دارد که عوامل مختلفی همچون فرسودگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در سازه‌های تحصیلی، به‌خصوص در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی همچون کنکور، تأثیرگذار باشد.

فرسودگی تحصیلی<sup>۳</sup> اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی (کارآمدی پائین) دارد (ژانگ، گان و گام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). خستگی هیجانی که اشاره به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد دارد، به‌عنوان مؤلفه استرس فردی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد (سالانوا، اسچافلی، مارتینز و برسو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). بدبینی یا بی‌علاقگی اشاره به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش‌از‌حد با بی‌ رغبتی به سایر افراد در محل کار دارد که مؤلفه بین فردی فرسودگی را نشان می‌دهد (ماسلاچ، اچافلی و لیتزر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). سرانجام ناکارآمدی اشاره به احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارایی پایین فرد دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را شامل می‌شود (عظیمی، پیری و زوار<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). در این ارتباط، نیومن معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان، بنا به دلایلی مختلف، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی در مدارس است. دلیل نخست این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل

1. Raes, Griffith, Van der Gucht & Williams

2. Kirmizia, Saygib, Yurdakalc

3. Academic Burnout

4. zhang, Gan, Cham

5. Salanova, Schaufeli, Martinez, Bresó

6. Maslach, Schaufeli, Leiter

7. Azimi, Piri, Zavaar

دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس خود تحت تأثیر قرار می‌دهد و سوم این که فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد (براورس و تامیک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش نعیمی (۱۳۸۸) نیز نشان داد، افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند.

در مقابل، بر اساس مطالعات صورت گرفته، دانش‌آموزان که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، نسبت به دیگر دانش‌آموزان که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، رغبت بیشتری صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسائل دارند (مارتین و لیم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال در پژوهش وینر<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) و یوسفی، قاسمی و فیروزنیا (۱۳۸۸) نشان داده شده که سطوح اشتیاق و انگیزش در میزان پیشرفت و علاقه به یادگیری تأثیر دارد.

اشتیاق تحصیلی<sup>۴</sup>، یکی از انواع اشتیاق می‌باشد و به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی معمولاً به‌عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد (لی و شیوت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

بنابراین از آنجایی که آموزش دانش‌آموزان با هدف پیشرفت آن‌ها در زمینه تحصیلی و ورد به دانشگاه با امتحان کنکور صورت می‌گیرد، لذا، مطالعه عوامل مؤثر در این فرایند مسأله پیچیده‌ای است، زیرا پیشرفت بر مبنای امتحان کنکور، عنصری چندبعدی می‌تواند باشد و به‌گونه‌ای ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان مربوط باشد. در واقع، به دلیل اهمیت موضوع کنکور باید عواملی که باعث اختلال در روند آن می‌شود مورد بررسی قرار گیرد تا با ارائه روش‌های درمانی و آموزشی، زمینه‌های رفع مشکلات موفقیت در کنکور فراهم گردد.

در این راستا، هال و پیرسون<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) نیز بیان می‌دارند نیاز به این مسئله احساس می‌شود که افراد مهارت‌هایی را بیاموزند که هنگام مواجهه با مشکلات و موقعیت‌های استرس‌زا به شیوه‌ی تاب‌آورانه‌تری تفکر و سپس عمل کنند تا مشکلات هیجانی کمتری را متحمل گردند. از این‌رو، مداخله‌هایی که هدفشان تحت تأثیر قرار دادن فرآیندهای روان‌شناختی است، می‌تواند گام مهمی در

1. Brouwers and Tomic
2. Martin, Liem
3. Weiner
4. academic engagement
5. Lee, Shute
6. Hall, Pearson

ایجاد مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به موفقیت باشند (فابیو و ساکلوفسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). افراد تاب‌آور، سازگاری فردی بالایی با عوامل استرس‌زای محیطی در زندگیشان دارند و نتایج پژوهشی نیز نشان می‌دهد افراد دارای تاب‌آوری بالا، در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های ناگوار، سلامت روان‌شناختی خود را حفظ می‌کنند و می‌توانند عملکرد مثبت خود را ادامه دهند (عبدی، ۱۳۹۶؛ محمدزاده، ۱۳۹۵).

علاوه‌براین، از آنجاکه زمان و چگونگی مهار آن یکی دیگر از عوامل مؤثر در یادگیری و موفقیت تحصیلی است (کلاسنز، ۲۰۰۴)، بررسی رفتار افراد موفق و اثربخش از نظر تحصیلی نشان می‌دهد که عامل زمان در نزد آنان نقش و اهمیت بی‌بدیلی داشته است؛ تا جایی که قبل از آغاز هرکاری عامل زمان را در کانون توجه خود قرار می‌دهند و با حذف فعالیت‌های بی‌ثمر و نامربوط درصدد مدیریت زمان برمی‌آیند.

از نظر لومیس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) مدیریت زمان فاکتور مهم خودتنظیمی است که با پیشرفت یادگیری ارتباط بالایی دارد. بررسی لینگ، هفرنان و مانسر<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، فرایزر، یانگستروم و گلاتینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) و نافتل و رابینسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) نیز نشان می‌دهد که سازمان‌دهی زمان و رفتارهای مدیریت زمان به‌طور معناداری با عملکرد تحصیلی در ارتباط است. در این ارتباط، صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی (۱۳۹۳) در پژوهشی گزارش نمودند که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان موجب کاهش اهمال‌کاری و افزایش اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌گردد و کارآمدی آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

علاوه‌براین، ترازوی، خادمی و اخوان تفتی (۱۳۹۷) نشان دادند آموزش‌های بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی، منجر به کاهش معنادار فرسودگی تحصیلی و افزایش معنادار سازگاری اجتماعی گردید. دهقانی، گلستانه و زنگویی (۱۳۹۷) نیز در مطالعه‌ی خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، عواطف و پذیرش اجتماعی اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار مانده است. طهماسی، رضانی و زارع (۱۳۹۷) نیز گزارش کردند آموزش راهبردهای فراشناختی، بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و موجب کاهش فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش می‌گردد.

همچنین پژوهش لتام<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، در پژوهشی با مطالعه اثربخشی برنامه مداخله کلاسی بر بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب خاطر نشان کرد که مداخله روانی-آموزشی کلاسی تأثیر معناداری بر کاهش سطح اضطراب و بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. دارت، ریدلی،

- 
1. Fabio, Saklofske
  2. Loomis
  3. Ling, Heffernan & Muncer
  4. Frazier, Youngstrom & Glutting
  5. Noftel & Robinson
  6. Leatham

باتاقلی، دادا خودجیو، باتز و رایت<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، با مطالعه مداخله گسترده مبتنی بر کلاس بر اشتیاق تحصیلی اشاره نمودند که مداخله در سطح کلاسی تأثیر معنی‌داری بر بهبود اشتیاق تحصیلی و افزایش رفتارهای تکلیف‌مدار دانش‌آموزان شده است. برسو، شافلی و سالانوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی با مطالعه تأثیر مداخله مبتنی بر خودکارآمدی بر کاهش فرسودگی، افزایش درگیری و بهبود عملکرد خاطر نشان کردند که استفاده از مداخله مبتنی بر خودکارآمدی منجر به کاهش فرسودگی و افزایش درگیری تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان می‌گردد.

بنابراین در مطالعه‌ی حاضر، تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه در کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری مدنظر قرار گرفته و در تلاش است تا ضمن معرفی یک بسته آموزشی، از میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری کاسته و منجر به افزایش اشتیاق تحصیلی آنان گردد.

## ۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر در بخش تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه با روش تحلیل اسنادی و از نظر روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که طبق استعلام انجام گرفته حدود ۳۶۹۴ دانش‌آموز دختر بود. برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از روش در دسترس، ابتدا ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش کنکوری انتخاب و سپس به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفره) و کنترل (۱۵ نفره) گمارده شد. در جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذیل استفاده گردید:

**پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:** این پرسشنامه توسط برسو و همکاران (۱۹۹۷) معرفی شده است و سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درجه‌بندی شده است. نعامی (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲، ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی همچنین ضرایب اعتبار این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ به دست آورده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** این پرسشنامه ۱۷ ماده‌ای توسط شوفلی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) معرفی شده و توسط نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) ترجمه شده است، سه حوزه نیرومندی (۶ ماده)، وقف کردن خود

1. Dart, Radley, Battaglia, Dadakhodjaeva, Bates & Wright

2. Bresó, Schaufeli & Salanova

3. Schaufeli

(۵ ماده) و جذب (۶ ماده) را در بر می‌گیرد. پاسخ‌ها در تمام ماده‌های این مقیاس از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. شوفلی (۲۰۰۲) پایایی کلی اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ به دست آورد همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس نیرومندی ۰/۷۸، برای وقف خود ۰/۹۱ و برای جذب ۰/۷۳ محاسبه شد. در پژوهش نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای ابعاد نیرومندی، وقف خود و جذب به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۷ محاسبه شد. آن‌ها همچنین به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و (CFI) استفاده کردند که شاخص‌های برازندگی تطبیقی به (RMSEA) شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب بود که این شاخص‌ها به ترتیب برابر با ۰/۹۹ و ۰/۰۶ بود که این شاخص‌ها در حد قابل قبول بود.

برای تهیه بسته روانی- آموزشی مبتنی بر مدرسه، بر اساس مطالعات و پژوهش‌های انجام گرفته و همچنین نتایج مطالعات که بر اثربخش بودن مداخلات مختلف بر متغیرهای آشفتگی روان‌شناختی، تأکید داشتند استفاده شد و این بسته در ۸ جلسه ۲ ساعته به کار گرفته شد. بعد از اجرای پیش‌آزمون در محل مدرسه، متغیر مستقل در ۸ جلسه آموزش گروهی و هر جلسه ۲ ساعت، برای گروه آزمایش اعمال شد. بعد از اتمام جلسات آموزشی بر روی گروه آزمایش، به اجرای پرسشنامه‌ها به عنوان پس‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اقدام شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MACOVA) استفاده گردید.

#### بسته روانی - آموزشی مبتنی بر مدرسه و جلسات آن

جلسه اول	آشنایی و معرفی گروه
جلسه دوم	تقویت عزت‌نفس و نقش استرس
جلسه سوم	آموزش ارتباط مؤثر و پیوند جویی
جلسه چهارم	آینده‌نگری: تعیین هدف و چگونگی دستیابی به آن
جلسه پنجم	آموزش تاب‌آوری
جلسه ششم	آموزش مهارت‌های حل مسئله
جلسه هفتم	آموزش خودکارآمدی
جلسه هشتم	کنترل هیجانات (مدیریت خشم، اضطراب و استرس)

#### ۳. یافته‌های پژوهش

براساس یافته‌ها، ۴۷/۵ درصد از شرکت‌کنندگان در رده سنی ۱۷ سال و ۵۲/۵ درصد نیز در رده سنی ۱۸ سال قرار دارند. میانگین سنی برای گروه آزمایش (۱۷/۶۵)، برای گروه کنترل (۱۷/۴۰) و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان (۱۷/۵۳) بود. در جدول ۱ و ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۶	۵۳	۴۵/۲۵	۴/۷۶
		پس‌آزمون	۳۲	۴۸	۳۸/۴۵	۳/۶۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۸	۵۶	۴۴/۹۰	۴/۷۱
		پس‌آزمون	۳۶	۵۳	۷۳/۷۰	۳/۸۵
خستگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۷/۷۰	۱/۹۵
		پس‌آزمون	۱۲	۱۸	۱۴/۶۵	۱/۵۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۴	۱۹	۱۶/۳۵	۱/۵۲
		پس‌آزمون	۱۲	۱۹	۱۵/۸۰	۱/۷۹
بی‌علاقگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۷	۱۶	۱۱/۶۵	۲/۶۲
		پس‌آزمون	۷	۱۵	۱۰/۲۰	۲/۲۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۸	۱۶	۱۲/۱۰	۲/۲۴
		پس‌آزمون	۸	۱۶	۱۱/۹۰	۲/۱۷
ناکارآمدی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰	۲۱	۱۵/۹۰	۲/۹۲
		پس‌آزمون	۱۰	۱۸	۱۳/۶۰	۲/۱۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲	۲۳	۱۶/۵۵	۳/۳۲
		پس‌آزمون	۱۰	۲۱	۱۶/۰۰	۲/۷۷

جدول ۲: میانگین و انحراف اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۱	۵۲	۴۶/۷۵	۳/۰۹
		پس‌آزمون	۴۷	۶۳	۵۴/۴۰	۴/۰۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۳	۵۵	۴۷/۰۵	۲/۸۹
		پس‌آزمون	۴۴	۵۴	۴۹/۰۰	۲/۹۲
نیرومندی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۲۲	۱۷/۰۵	۲/۳۰
		پس‌آزمون	۱۶	۲۴	۱۹/۸۵	۲/۲۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۲	۱۷/۷۵	۲/۱۵
		پس‌آزمون	۱۴	۲۳	۱۸/۴۰	۲/۳۵
وقف کردن خود	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰	۱۸	۱۳/۸۵	۱/۸۷
		پس‌آزمون	۱۳	۲۰	۱۶/۳۵	۱/۸۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۱	۱۸	۱۴/۲۰	۱/۸۵
		پس‌آزمون	۱۱	۱۹	۱۵/۰۵	۱/۹۶
جذب	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲	۲۲	۱۵/۸۵	۲/۴۱
		پس‌آزمون	۱۴	۲۳	۱۸/۲۰	۲/۳۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲	۱۸	۱۵/۱۰	۱/۷۱
		پس‌آزمون	۱۳	۱۹	۱۵/۵۵	۱/۶۷

همچنین براساس به نتایج، شاخص‌های کجی و کشیدگی نمرات در دامنه  $(\pm 2)$  و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (Z) حاکی از این بود که توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس‌آزمون نرمال است  $(p > 0.05)$ . همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با آزمون لون، مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از برقراری این پیش‌فرض برای فرسودگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بود همچنین، پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته پیش‌فرض رعایت شده بود.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P	ضریب اتا
خستگی تحصیلی	پیش‌آزمون گروه	۳۵/۶۵	۱	۳۵/۶۵	۱۹/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۶
	خطا	۶۴/۴۸	۳۵	۱/۸۴	۱۷/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳۱
بی‌علاقگی تحصیلی	پیش‌آزمون گروه	۵۷/۷۴	۱	۵۷/۷۴	۱۶/۶۰	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۲
	خطا	۱۲۱/۷۶	۳۵	۳/۴۸	۴/۸۷	۰/۰۳۴	۰/۱۲۲
ناکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون گروه	۹۵/۲۶	۱	۹۵/۲۶	۲۹/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۱
	خطا	۱۱۱/۳۳	۳۵	۳/۱۸	۶/۳۸	۰/۰۱۶	۰/۱۵۴
کل فرسودگی تحصیلی	پیش‌آزمون گروه	۲۰۴/۳۵	۱	۲۰۴/۳۵	۲۲/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۰
	خطا	۳۳۲/۸۰	۳۷	۸/۹۹	۲۲/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۹

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، بسته روانی- آموزشی مبتنی بر مدرسه منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در نمره کل فرسودگی تحصیلی  $(F=۳۲/۶۳, \eta^2=۰/۴۶۹)$  و مؤلفه‌های آن شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
نیرومندی	پیش‌آزمون گروه	۷۹/۳۰	۱	۷۹/۳۰	۲۵/۴۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۱
	خطا	۱۰۸/۹۲	۳۵	۳/۱۱	۹/۵۲	۰/۰۰۴	۰/۲۱۴
وقف کردن خود	پیش‌آزمون گروه	۶۵/۱۰	۱	۶۵/۱۰	۳۴/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۳
	خطا	۶۶/۸۷	۳۵	۱/۹۱	۱۱/۷۴	۰/۰۰۲	۰/۲۵۱
جذب	پیش‌آزمون گروه	۱۰۵/۶۵	۱	۱۰۵/۶۵	۷۴/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۰
	خطا	۴۹/۶۷	۳۵	۱/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۷	۱
کل اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون گروه	۲۰۷/۶۸	۱	۲۰۷/۶۸	۲۸/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۶
	خطا	۲۶۹/۱۲	۳۷	۷/۲۷	۴۳/۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۱



نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در نمره کل اشتیاق تحصیلی ( $F=43/53, \eta^2=0/541$ ) و مؤلفه‌های آن شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه و بررسی اثربخشی آن در کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش‌کنکوری بود. نتایج پژوهش نشان داد که بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در نمره کل فرسودگی تحصیلی به میزان ۴۷ درصد و همچنین در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی به میزان ۳۳/۱، بی‌علاقگی تحصیلی ۱۲/۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۱۵/۴ درصد شده است. این یافته با یافته‌های ترازوی و همکاران (۱۳۹۷)، طهماسبی و همکاران (۱۳۹۷)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) و استینهارد و دولبیر (۲۰۰۸) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی فرد را از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌کند. این ناتوانی، سازمان عواطف و شناخت‌های این دانش‌آموزان را مختل و در شرایط استرس‌زا سبب ناکامی و در نتیجه فرسودگی تحصیلی آن‌ها می‌شود (میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو، ۱۳۹۳). در تبیین اثربخشی فنون تنظیم هیجان بر بهبود فرسودگی تحصیلی همان‌گونه که کیم<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) خاطرنشان کردند؛ می‌توان گفت که این دانش‌آموزان به دلیل ضعف در استدلال اغلب در ادراک و تعامل اجتماعی با هم‌کلاسی‌ها و سایر افراد مشکل دارند. آموزش تنظیم هیجان به این دانش‌آموزان باعث می‌شود که بر کنش و واکنش خود نسبت به دیگران نظارت کنند و قضاوت خود را در مورد دیگران بهبود بخشند. این دانش‌آموزان با مهار احساس‌های منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با آن‌ها می‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آن‌ها دریافت می‌کنند؛ حرمت خود را تقویت کنند که در نهایت منجر به افزایش پذیرش از سوی دیگران می‌شود و در نهایت مانعی برای فرسودگی تحصیلی می‌گردد.

تاب‌آوری می‌تواند همچون عاملی محافظت‌کننده، دانشجویان را در برابر مشکلات و چالش‌های محیط آموزشی یاری دهد و با کاهش آثار تنش‌زای این عوامل، از میزان فرسودگی تحصیلی بکاهد (دریان، بلوچی، نوری پور، صفرزایی و شاه‌آبادی، ۲۰۱۶). تاب‌آوری در افراد به دو روش سبب مقابله با استرس و کاهش فرسودگی می‌شود یکی اینکه افراد با دستیابی به اطلاعات، برنامه‌ریزی و با استفاده از مهارت‌های حل مسئله آن موقعیت استرس‌زا را از بین می‌برند یا اینکه با مدیریت احساسات خود از شرایط استرس‌زا خارج شده و به آرامش می‌رسند. افراد تاب‌آور به‌جای فرار از

مشکلات بر آن‌ها غلبه می‌کنند و باور دارند که موفق خواهند شد؛ بنابراین این دسته از افراد در معرض فرسودگی کمتری قرار دارند (بردمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). همچنین آموزش مدیریت استرس موجب افزایش توانایی فرد برای فائق آمدن بر موقعیت‌های تنش‌زا می‌شود که خود عاملی برای بهبود فرسودگی تحصیلی است (انصاری، ۱۳۹۶). آموزش مهارت‌های مدیریت استرس به مجموعه فنون و تکنیک‌های کاربردی گفته می‌شود که هدف از همه آن‌ها افزایش توانایی فرد برای مقابله با استرس و در نتیجه کاهش استرس ادراک شده است. یکی از شیوه‌های کاربردی آموزش مدیریت استرس، به شیوه شناختی رفتاری است که در آن مهارت‌هایی همچون تأثیر استرس بر الگوهای تفکر، حالات هیجان، رفتار و حس‌های بدنی، آگاهی از نشانه‌های جسمی و ارتباط با افکار و احساسات، تأثیر متقابل افکار، هیجانات و حس‌های بدنی با یکدیگر، معرفی انواع رایج تفکر منفی و تحریفات شناختی، شناسایی افکار منفی، تأکید بر جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیرمنطقی آموزش داده می‌شود (سلطانی و دوکانه ای فرد، ۱۳۹۴). با آموزش مدیریت استرس فرد قادر می‌شود تا دانش، ارزش‌ها و نگرش‌های خود را به توانایی‌های بالفعل تبدیل کند. بدین معنا که فرد بداند چه کاری باید انجام دهد و چگونه آن را انجام دهد. آموزش مدیریت استرس منجر به انگیزه در رفتار سالم می‌شود. همچنین بر احساس فرد از خود و دیگران و همچنین ادراک دیگران از وی مؤثر است. در ضمن منجر به افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود (حسن‌زاده و نادری، ۱۳۹۶)، بنابراین به‌طور کلی می‌توان گفت که منجر به بهبود فرسودگی تحصیلی می‌شود و در پیشگیری از مشکلات رفتاری نقش مؤثری دارد.

یافته‌ی دیگر پژوهش نشان داد که بسته روانی- آموزشی مبتنی بر مدرسه منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در نمره کل اشتیاق تحصیلی به میزان ۵۴ درصد و همچنین در مؤلفه‌های نیرومندی به میزان ۲۱/۴، وقف کردن خود ۲۵/۱ درصد و جذب ۴۶/۷ درصد شده است. این یافته با یافته‌های ربیعی و همکاران (۱۳۹۱)، لتام<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، دارت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، قدم پور، میردریکوند و بیرانوند (۱۳۹۶)، فروتن بقا، کاووسیان و شریفی (۱۳۹۷)، صبحی قراملکی و همکاران (۱۳۹۳) و بونانا و مانسینی (۲۰۱۲) همسو است.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت، با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چندبعدی شامل بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است، مداخلات روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه مجموعه‌ای از توانمندی‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری در دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد تا آن‌ها با انگیزه و اشتیاق زیادی فعالیت‌های مدرسه را دنبال نمایند. به عبارتی، با آموزش برنامه روانی-آموزشی، به مرور دانش‌آموزان فکر می‌کنند محیط مدرسه را تحت کنترل دارند این باور که پیامدها وابسته به رفتار است، افراد را به سمت انتظارات بیشتر برای موفق شدن سوق می‌دهد و آن‌ها را به

1. Boardman
2. Leatham
3. Dart

تلاش و کوشش و پایداری بیشتری هدایت می‌کند، برنامه‌های مدرسه مطابق با ارزش‌های خودشان می‌باشد و سپس با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف مدرسه و استفاده از راهبردهای عمیق همچون مهارت‌های فراشناختی در مسیر اهداف تحصیلی و یا گیری خود قرار می‌گیرند (عابدی، معماریان، شوشتری و گلشنی منزه، ۱۳۹۳).

برخی پژوهشگران مداخله روانی-آموزشی را مداخله از طریق کاهش فراوانی و شدت پاسخ‌های سازش‌نا یافته دانش‌آموزان و آموزش مهارت‌های جدید شناختی رفتاری می‌دانند که موجب کاهش معنی‌داری در رفتارهای ناخواسته و افزایش معنی‌دار در رفتارهای سازش یافته تر می‌شود (لیپمن و ریورز، ۲۰۰۸). مداخله روانی آموزشی مبتنی بر مدرسه با تقویت توانمندی عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان آنان را در برابر احساسات و عواطف ناخوشایند ناشی از شرایط و تکالیف مدرسه مقاوم کرده و باعث می‌شود تا آنان بتوانند بر اضطراب و ناراحتی خود نسبت به خود یا تکالیف مدرسه غلبه کنند و تجربه‌های هیجانی و عاطفی مناسبی را جایگزین تجارب ناخوشایند کنند. حال از آنجا که جنبه هیجانی و انگیزشی بخشی از اشتیاق تحصیلی است این جایگزین شدن تجارب هیجانی خوشایند و مناسب که ناشی از به‌کارگیری مداخله روانی آموزشی مبتنی بر مدرسه بوده است که باعث بهبود اشتیاق تحصیلی می‌شود (عباسی، ایرجی، خزان و عظیمی، ۱۳۹۶).

از سویی، در فرایند مداخله روانی-آموزشی، دانش‌آموز متوجه می‌شود هر موقعیتی اثر هیجانی ویژه خود را دارد و آنچه مهم است تغییر و تنظیم شناختی و تعدیل پاسخ‌ها است. بر همین اساس است که گفته می‌شود بخش مهمی از هوش هیجانی به حوزه مهار درونی هیجان‌ها مربوط می‌شود. آموزش فرایندهای تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا شدت هیجان‌های خود را تعدیل و در نتیجه رفتار خود را راحت‌تر کنترل کنند. این مفهوم علاوه بر شیوه‌های ابراز هیجان، فرایندهای برانگیختگی هیجان را نیز دربرمی‌گیرد. بعلاوه، مهارت‌های تنظیم هیجان ارتباط معلم و شاگرد را تسهیل و از طریق کانال انگیزه او را با فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌کند (میل نیک و هین شاول، ۲۰۰۹).

به‌طورکلی، به‌کارگیری بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه منجر به کاهش نمره کل فرسودگی تحصیلی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش‌کنکوری گردید. از این‌رو می‌توان مطرح کرد بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه دوره دوم پیش‌کنکوری مؤثر است. لذا، پیشنهاد می‌گردد از فنون بسته روانی آموزشی مبتنی بر مدرسه در مراکز مشاوره مدارس در راستای بهبود عملکرد دانش‌آموزان پیش‌کنکوری استفاده شود. همچنین با در نظر گرفتن تأثیر بسته روانی آموزشی مبتنی بر مدرسه بر فرسودگی و اشتیاق تحصیلی

دانش‌آموزان، اجرای کارگاه‌هایی در خصوص آموزش تکنیک‌های این روش درمانی برای طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان می‌تواند پیامدهای سودمندی را در جهت بهبود مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد. این مطالعه دارای محدودیت‌هایی بود بطوریکه محدود شدن جامعه و نمونه این مطالعه به دانش‌آموزان دختر شهر اردبیل از جمله محدودیت‌های این مطالعه بود که با توجه به وجود تفاوت‌های جغرافیایی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در مناطق مختلف کشور تعمیم نتایج با احتیاط همراه باشد. نبود مرحله پیگیری به دلیل موانع مالی و زمانی از دیگر محدودیت‌های مطالعه بود.

## منابع

- انصاری، هما. (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر شادکامی، رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر اهواز». *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۷)، ۱۰-۱.
- ترازی، زهرا؛ خادمی، ملوک و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۹۷). «اثربخشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان». *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۲)، ۱۶۱-۱۵۱.
- حسن‌زاده، فریما، نادری، فرح. (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر بهزیستی ذهنی، فرسودگی شغلی و کیفیت زندگی کارکنان شرکت نفت کارون». *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۲(۴۴)، ۴۵-۵۸.
- حق‌بین، فاطمه. (۱۳۹۵). *پیش‌بینی نشاط ذهنی بر اساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- دهقانی، یوسف؛ گلستانه، سید موسی و زنگویی، سیما. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش‌آموزان». *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۱۲(۲)، ۱۸۲-۱۶۳.
- ربیعی، لیلا؛ اسلامی، احمدعلی؛ مسعودی، رضا و سلحشوری، آرش. (۱۳۹۱). «ارزیابی اثربخشی برنامه جرات‌ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دبیرستانی». *تحقیقات نظام سلامت*، ۵، ۴۵-۵۴.
- سلطانی، سمانه، دوکانه‌ای فرد، فریده. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری بر فرسودگی و رضایت زناشویی کارکنان هلال‌احمر». *فصلنامه امداد و نجات*، ۷(۳)، ۸۴-۹۵.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و بابایی، کریم. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان». *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، ۹۱-۱۰۱.
- طهماسبی، غلامحسین؛ رضانی، سیده گل افروز و زارع، حشمت. (۱۳۹۷). «تأثیر راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی». *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزش*، ۹(۱)، ۱۸۵-۱۷۴.
- عابدی، احمد؛ معماریان، آذین‌دخت، شوشتری، مژگان و گلشنی منزه، فرشته. (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۲(۱۰)، ۸۰-۹۳.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). «نقش‌تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان». *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۶۹.

عبدی، مینا. (۱۳۹۶). تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر اضطراب امتحان، میزان تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد خلخال.

فروتن بقا، پریسا؛ کاووسیان، جواد و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش کاهش اهمال‌کاری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان». *مجله مطالعات ناتوانی*، ۸(۲۳)، ۸-۱.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ میردریکوند، فضل‌اله و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). «اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۲)، ۶۱-۵۲.

محمدزاده، مهدی. (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش نظریه انتخاب بر تنظیم شناختی هیجان و میزان تاب‌آوری در بین زنان زندانی شهرستان ماکو*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد تبریز.

مروتی اردکانی، عبدالرضا و افلاکی‌فرد، حسین. (۱۳۹۵). «تأثیر مشاوره‌ی راه‌حل مدار بر پیشرفت تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان». *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۷)، ۱۳۴-۱۲۳. میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). «بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۲(۱۰)، ۵۲-۳۱.

نعامی، عبدالزهرا و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۱). «رابطه‌ی ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز». *مقاله پژوهی*، ۶(۱۶)، ۴۲-۲۹. نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). «رابطه‌ی بین کیفیت یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز». *مجله‌ی مطالعات روان‌شناختی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء*، ۲(۳)، ۳۴-۲۲.

نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۹۰). «رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه اهواز». *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۱)، ۱۲۹-۱۱۲. یوسفی، علی‌رضا؛ قاسمی، غلام‌رضا و فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۸۵-۷۹.

Azimi, M., Piri, M., Zavaar, T. (2013). "Relationship of academic burnout and self-regulated learning with academic performance of high school student". *Research in curriculum planning*, 10(11), 116-128.

Boardman, L. (2016). "Building Resilience in Nursing Students: Implementing Techniques to Foster Success". *International Journal of Emergency Menatal Health*, 18(3), 1-5.

Bonanno, G. A. & Mancini, A. D. (2012). "Beyond resilience and PTSD: Mapping the heterogeneity of responses to potential trauma". *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4, 74-83.

- Bresó, E., Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2011). "Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study". *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2010). "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy classroom management". *Teaching and teacher education*, 16, 239-253.
- Claessens, B. (2004). *Perceived control of time: time management and personal effectiveness at work*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Darban, F., Balouchi, A., Narouipour, A., Safarzaei, E., Shahdadi, H. (2016). "Effect of Communication Skills Training on the Burnout of Nurses: A CrossSectional Study". *Journal of clinical and diagnostic research*, 10(4), 1-4.
- Dart, E. H., Radley, K. C., Battaglia, A. A., Dadakhodjaeva, K., Bates, K. E. and Wright, S. J. (2016). "The Classroom password: a class-wide intervention to increase academic engagement", *Psychology in the Schools*, 53, 416-431. <https://doi.org/10.1002/pits.21911>.
- Frazier, T., Youngstrom, E., & Glutting, J. (2007). "ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students". *Journal of Learning Disabilities*, 40, 49-65.
- Hall, D. K., Pearson, J. (2003). *Resilience-giving children the skills to bounce back*. Voices for Children. 1-10.
- Kim, H., Parker, J. G. & Walker Marciano, A. R. (2017). "Interplay of self-esteem, emotion regulation, and parenting in young adolescents' friendship jealousy". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 170-180.
- Kirmizi, F. S., Saygib, C., Yurdakalc, I. H. (2015). "Determine The Relationship Between The Disposition of Critical Thinking and The Perception About Problem Solving Skills". *Social and Behavioral Sciences*, 191, 657-661.
- Leatham, I. (2017). *Effects of a classroom intervention on academic engagement of elementary school students with anxiety*. Master thesis, Utah state university.
- Lee, J., Shute, V. J. (2010). "Personal and social-contextual factor in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning". *Educational psychologis*, 45(3), 185-202.
- Ling, J., Heffernan, T., & Muncer, S. (2003). "Higher education students' beliefs about the causes of examination failure: A network approach", *Social Psychology of Education*, 6(2), 159-170.
- Lippman, L., Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. A Research-to-Results brief*. Washington, DC: Child Trends.
- Loomis, K. (2001). "Learning styles and asynchronous learning: Comparing the LASSI model to class performance". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(1), 23-31.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). "Job burnout". *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- Melnick, S. M., Hinshaw, S. P. (2009). "Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 73-86

- Noftle, E., Robinson, R. (2007). "Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA & SAT scores", *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.
- Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K., & Williams, J. (2014). "School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program". *Mindfulness*, 5, 477-486.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., Bresó, E. (2010). "How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement", *Anxiety, stress & coping*, 23(1), 53-70.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (2002). "The measurement of engagement and burnout". *Journal of happiness*, 3(1), 71-92.
- Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). "Evaluation of a Resilience Intervention to Enhance Coping Strategies and Protective Factors and Decrease Symptomatology". *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Weiner, B. (2010). "An attributional theory of Motivation and Emotion". *Psychological Review*, 92 (4), 244-256.
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). "Perfectionism, academic burnout and end engagement. Among Chinese college students. A structural equation modeling analysis". *Personality and Individual differences*, 43(6), 1529-1540.