

# The Effectiveness of Hope Training on Decreasing the Academic Burnout of Female High School Students with Intellectual Disabilities Living in Khoramaabad

Ezattollah Ghadampour, Ph.D.<sup>1</sup>,  
Masoud Sadeghi, Ph.D.<sup>2</sup>, Parastoo Chehri, M.A.<sup>3</sup>,  
Zahra Khalili Geshnigani, M.A.<sup>4</sup>

Received: 10.04.2016 Revised: 05.10.2017

Accepted: 11.15.2017

تأثیر آموزش امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی  
دانش‌آموزان دختر استثنایی (کم‌توان ذهنی)  
دوره متوسطه دوم شهرستان خرم‌آباد

دکتر عزت‌اله قدم‌پور<sup>۱</sup>، دکتر مسعود صادقی<sup>۲</sup>،  
پرستو چهری<sup>۳</sup>، زهرا خلیلی گشنیگانی<sup>۴</sup>

تجدید نظر: ۱۳۹۶/۲/۲۰ تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۷/۱۳

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۸/۲۴

## Abstract

**Objective:** The purpose of this study was to investigate the effectiveness of hope training on decreasing the academic burnout of female high school students with intellectual disabilities living in Khoramaabad. **Method:** This study was an experimental one with a pre-test, post-test and a control group. The female high school students with intellectual disabilities living in Khoramaabad made the sample during the academic year of 2014-2015. By means of random selection 30 female students were selected and assigned into two groups of experimental (n=15) and control group (n=15). The participants of the experimental group received lessons of hope for nine sessions, yet those of the control group received no intervention. Eventually, both groups took the post-test. The instrumentation was Bresó (2007) academic burnout questionnaire. Subsequently, the data of this study were analyzed through multivariate analysis of covariance and by means of SPSS software version 19. **Results:** The results revealed that hope training can reduce academic burnout and its dimensions ( $P \leq 0/001$ ). **Conclusion:** Accordingly, it is recommended to teachers to embark on providing those students experiencing academic burnout with hope training.

**Keywords:** *Hope, Academic burnout, Intellectual disabilities*

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی (کم‌توان ذهنی) دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. **روش:** روش پژوهش حاضر، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر استثنایی (کم‌توان ذهنی) دوره متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در شهر خرم‌آباد بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر استثنایی دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود که با استفاده از روش تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه تحت آموزش امید قرار گرفتند، اما در این مدت گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان از هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو (۲۰۰۷) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیره) استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش امید باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن می‌شود ( $P \leq 0/001$ ). **نتیجه‌گیری:** بر این اساس به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزش خود، به آموزش امید به دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، مبادرت ورزند.

**واژه‌های کلیدی:** *امید، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان استثنایی*

1. **Corresponding Author:** Associate Professor of Department of Psychology, Lorestan University, Iran, (Email: Ghadampour.e@lu.ac.ir)  
2. Assistant Professor of Department of Psychology, Lorestan University, Iran  
3. M.A. in Educational Psychology, Lorestan University, Iran  
4. Ph.D. Student in Educational Psychology, Lorestan University, Iran

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان، ایران  
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، ایران.  
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، ایران.  
۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، ایران

## مقدمه

عقب‌ماندگی ذهنی<sup>۱</sup> یا به اصطلاح دیگر نارسایی رشد قوای ذهنی موضوع تازه و جدیدی نیست، بلکه در هر دوره و زمانی افرادی در اجتماع وجود داشته‌اند که از نظر فعالیت‌های ذهنی در حد طبیعی نبوده‌اند؛ به‌خصوص از روزی که بشر زندگی اجتماعی را شروع کرد موضوع کسانی که به عللی قادر نبودند خود را با اجتماع هماهنگ سازند، مطرح بوده است (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۳). در هر جامعه‌ای درصدی از افراد نیاز به حمایت‌های خاص دارند و بدون این حمایت‌ها قادر به برآوردن و تأمین نیازهای خویش و بهره‌گیری از مواهب جامعه نیستند. در مواجهه با این افراد باید توجه داشت که آنها نیازمند ترحم نیستند بلکه باید به‌صورت منطقی با آنها برخورد شود (بوخوون و کرامر، ۲۰۱۰). اگر بر این باور باشیم که ستون‌های تمدن هر جامعه بر نظام و ساختار آموزش و پرورش آن استوار است، بدون تردید سلامت، جامعیت و کارآمدی نظام آموزش و پرورش آن جامعه نیز در گرو وسعت، گستردگی، تنوع و کیفیت برنامه‌های جامع آموزش استثنایی و خدمات آموزشی مؤثری است که در مدارس عادی یا کلاس‌های خاص به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد.

یکی از موانع و مشکلات آموزش و پیشرفت دانش‌آموزان، بالاخص دانش‌آموزان استثنایی که کمتر مورد توجه قرار گرفته است، فرسودگی تحصیلی<sup>۲</sup> است. نخستین بار روان‌پزشکی به نام فریدنبرگر واژه فرسودگی را ابداع کرد (فریدنبرگر، ۱۹۷۴). فرسودگی در آغاز به‌عنوان یک اختلال مرتبط با شغل دیده می‌شد، اما آموزشگاه نیز مکانی است که دانش‌آموزان در آن کارمند به حساب می‌آیند، آنها در زمان معینی در کلاس حاضر می‌شوند و تکالیفی را برای گذراندن آزمون و نمره گرفتن انجام می‌دهند (باسک و سالملا- آرو، ۲۰۱۳). بنابراین متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی نیز گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی یاد می‌شود (سالملا-

آرو، ساولاین و هولوپینن، ۲۰۰۸؛ هیل و کوران، ۲۰۱۵). فرسودگی تحصیلی به‌عنوان ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی تعریف شده است (چانگ، لی، بیئون و لی، ۲۰۱۵).

بر اساس نظریه فرسودگی (شافلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی تحصیلی<sup>۳</sup>، بی‌علاقگی<sup>۴</sup> و ناکارآمدی<sup>۵</sup> است. خستگی تحصیلی به صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از فعالیت بیش از اندازه در تکالیف درسی و به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه است. بی‌علاقگی تحصیلی به بی‌علاقگی و فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آنها اطلاق می‌شود و بالاخره ناکارآمدی تحصیلی به حالتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به‌طور کلی در فعالیت‌های آموزشی اشاره دارد. فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است؛ یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا و هاکنین، ۲۰۰۷). آهولا و هاکنین (۲۰۰۷) در تحقیقات خود نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در یادگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۸۸). مانتا (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان داد که انگیزه پیشرفت، به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده هر یک از مؤلفه‌های سه‌گانه فرسودگی تحصیلی است. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی به‌طور منفی با تعهد و

عملکرد تحصیلی رابطه دارد (برسو، سالانوا و شافلی، ۲۰۰۷؛ سالانوا، شافلی، مارتینز و برسو، ۲۰۱۰). میکاییلی، افروز و قلی‌زاده (۱۳۹۳) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد به این معنا که هرچه فرسودگی تحصیلی در یادگیرندگان بالاتر باشد، عملکرد ضعیف‌تری خواهند داشت. کاتسال و بیلیگ (۲۰۱۲) در پژوهش خود دریافتند که عملکرد تحصیلی و موفقیت دانشجویان رابطه منفی و معناداری با فرسودگی تحصیلی آنان دارد. اسماعیلی (۱۳۹۲) در پژوهش خود گزارش کرد که آموزش امید باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در بین دانش‌آموزان می‌شود.

در یکی دو دهه اخیر، میان روان‌شناسان غربی و دانشمندان علوم انسانی، مثبت‌اندیشی و داشتن نگرشی امیدوارانه به زندگی، به‌عنوان یکی از مؤثرترین روش‌های درمان بیماری‌های روانی، به‌ویژه ناامیدی و افسردگی مورد توجه فراوان قرار گرفته است و در نتیجه آن، نظریه‌ای به نام نظریه امید از سوی اسنایدر (۲۰۰۰) بیان شده است. امید مبتنی بر نظریه اسنایدر، یک ساختار انگیزشی-شناختی است که اخیراً به‌عنوان یک نیروی روان‌شناختی بالقوه مورد توجه قرار گرفته است که ممکن است به‌عنوان یک عامل حمایتی برای دانش‌آموزان در برخورد با مسائل تحصیلی تلقی شود (اسنایدر، ۲۰۰۹). نظریه امید اسنایدر بر سه مؤلفه مرکزی بنیان گذاشته شده است: اهداف، تفکرات گذرگاه و تفکرات عامل (استفان و اسمیت، ۲۰۱۳؛ اسنایدر، ۲۰۰۰). اسنایدر (۲۰۰۰) در جریان مصاحبه‌های متعددی که با افراد داشت متوجه شد که اهداف نقاط پایان و یا زنجیره عمل ذهنی را ایجاد کرده، مرجع نظریه امید هستند. در واقع عنصر اصلی نظریه امید داشتن انتظار مثبت در راه رسیدن به اهدافی است که تصور می‌شود برای فرد قابل دستیابی هستند (ورنر، ۲۰۱۲). تفکرات گذرگاه توانایی ادراک‌شده فرد برای شناسایی و ایجاد

مسیرهایی به سمت هدف است. در واقع تفکرات گذرگاه به این شناخت که فرد مسیرهای محتمل گوناگونی را برای رسیدن به اهداف تعیین شده مد نظر دارد، اشاره می‌کند (دیو و کینگ، ۲۰۱۳). تفکرات عامل مؤلفه انگیزشی نظریه امید محسوب می‌شود و به شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای دنبال کردن گذرگاه‌های خاص است (اسنایدر، ۲۰۰۹). هدف امید درمانی این است که به دانش‌آموزان کمک کند هدف‌های روشنی تعیین کنند و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد نمایند و آنان را برانگیزاند تا هدف‌هایشان را دنبال نمایند و موانع را به‌عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آنها از نو چارچوب‌بندی کنند (کار، ۲۰۰۶، به نقل از شریفی، نجفی زند و ثنایی، ۱۳۹۳).

از نظر سلامت جسمانی، افراد امیدوار دارای توانایی بهتری برای کنار آمدن با مشکلات جسمانی و حفظ سلامت بهتر هستند، به‌علاوه سطوح بالای امید با بهداشت روانی رابطه‌ای تنگاتنگ دارد، از جمله منجر به ایجاد تفکر مثبت، خودارزیابی مثبت و شبکه‌های گسترده اجتماعی می‌گردد و سطوح پایین امید با علائم افسردگی و آسیب‌شناسی روانی در ارتباط است (تشدی، ۲۰۱۰). کیافر، کارشکی و هاشمی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد گزارش کردند که تفکر راهبردی قادر به پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان است. بنابراین با توجه به اهمیت و نقش امید در انگیزش توصیه کرده‌اند اثربخشی مداخلات تربیتی مربوط به امید یا تغییر باورهای مربوطه در انگیزش یا سایر پیامدهای تربیتی و آموزشی مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. عجم اکرامی، رضایی و بیانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود رابطه معنی‌داری را بین امید به کار و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی پیش‌بینی

تحصیلی آنها با استفاده از آموزش امید از اهمیت بسزایی برخوردار است. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش امید بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی بود

## روش

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر استثنایی دوره متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در شهر خرم‌آباد بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر استثنایی (کم‌توان ذهنی) دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود که با روش تصادفی ساده در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به این نمونه‌گیری، تحصیل در مدرسه متوسطه دخترانه استثنایی شهر خرم‌آباد، تمایل دانش‌آموزان و اجازه والدین آنها برای شرکت در کلاس‌های آموزشی بود. همچنین ملاک‌های خروج، غیبت بیش از دو جلسه از کلاس‌های آموزشی و یا نارضایتی دانش‌آموز از شرکت در کلاس حین اجرای آموزش بود که چنین موردی مشاهده نگردید. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی قبل از انجام پژوهش در یک جلسه با حضور اعضای گروه آزمایش در مورد هدف از تشکیل گروه و کلاس‌های آموزشی، وظیفه درمانگر و مسئولیت شرکت‌کنندگان و اختیاری بودن شرکت در جلسات گروه صحبت شد. همچنین بعد از اتمام جلسات آموزشی گروه آزمایش، یک دوره آموزش فشرده امید نیز برای گروه گواه در نظر گرفته شد.

### ابزار

به‌منظور سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسش‌نامه برسو و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه ۱۵ گویه دارد که سه حیطه فرسودگی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. مؤلفه خستگی تحصیلی شامل ۵ گویه

کرده‌اند. ویل، هوبنر و سولدو (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود با عنوان بررسی امید به‌عنوان یک قدرت روان‌شناختی که آن را روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه انجام دادند نشان دادند که امید به‌عنوان یک عامل دفاعی در دانش‌آموزان برای روبه‌رو شدن با وقایع بد زندگی و تحصیلی عمل می‌کند. همچنین نتایج این پژوهش بیانگر این مسئله بود که امید به‌عنوان یک قدرت روان‌شناختی تأثیرگذار و انگیزشی مهم در خصوص حل وقایع زندگی، تحصیلی و رفاه روانی جوانان است.

هر مطالعه‌ای در باب انسان باید ابهامات، ناهمسازی‌ها و ناشناخته‌ها را مورد توجه قرار دهد. در مورد کودکی که از هنجار انحراف دارد باید همه اسرار رفتار و رشد انسان بهنجار را در اسرار مربوط به کودک استثنایی ضرب کنیم (هالاها و کافمن، ۲۰۰۸، به نقل از ماهر، ۱۳۹۲). با وجود اینکه پژوهش‌های زیادی برای یافتن عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر فرسودگی تحصیلی انجام شده است، ولی تأثیر متغیرهایی مانند امید در بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مورد غفلت قرار گرفته است. به توجه به اهمیت امید در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استثنایی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها که موجب امیدواری برای ادامه تحصیل در دانشگاه، انتخاب و داشتن شغل متناسب با توانایی آنان و در نهایت داشتن یک زندگی موفق می‌شود، دستیابی به این مهم در بین اولویت‌های پژوهشی روان‌شناسی تربیتی و کودکان استثنایی به‌جا به نظر می‌رسد. از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است و بسیاری از پژوهش‌هایی که در زمینه امید انجام گرفته از رویکرد امید اسنادی استفاده نموده‌اند، در پژوهش حاضر نیز این رویکرد مورد استفاده قرار گرفت. بررسی روند پیشرفت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و جلوگیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان به منظور رفع معایب و افزایش عملکرد و کارایی

(گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳) بی‌علاقگی تحصیلی شامل ۴ گویه (گویه‌های ۲، ۵، ۱۱ و ۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی شامل ۶ گویه (گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵) است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه در قالب طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» درجه‌بندی و محاسبه شده است. حداکثر نمره پرسش‌نامه ۷۵ (بیشترین فرسودگی تحصیلی)، میانگین ۴۵ و حداقل نمره ۱۵ (کمترین فرسودگی تحصیلی) است.

برسو و همکاران (۲۰۰۷) برای سه حیطة خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ را برآورد نمودند و روایی پرسش‌نامه را نیز مطلوب گزارش کردند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسش‌نامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای حیطة‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و به‌طور کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به‌دست آمد.

### روش اجرا

برای اجرای پژوهش حاضر، ابتدا به تنها مرکز آموزشی متوسطه استثنایی شهر خرم‌آباد مراجعه شد و از بین دانش‌آموزان مرکز مذکور با رعایت ملاک‌های ورود و خروج، آزمودنی‌ها به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. سپس در شرایط یکسان و همزمان و قبل از هرگونه مداخله، تک‌تک سؤال‌های پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی به شیوه عملیاتی و با همکاری مشاور مدرسه مربوطه برای دانش‌آموزان دو گروه قرائت گردید و دانش‌آموزان پرسش‌نامه مربوط به خود را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. پس از آن دانش‌آموزان گروه آزمایش با الگوگیری از نظریه امید اسنایدر و کتاب *مدخله‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر مگیار موئه*، تحت آموزش امید قرار گرفتند

که این آموزش طی ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه، به شیوه عملیاتی و مصور در قالب نمایش، داستان و پاورپوینت‌ها به دانش‌آموزان ارائه شد. در طی این مدت دانش‌آموزان گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از مداخله در شرایط یکسان پس‌آزمون مربوطه از هر دو گروه به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اسپاس نسخه ۱۹ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده گردید.

خلاصه جلسات آموزش امید بر اساس نظریه امید اسنایدر و کتاب *مدخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر مگیار موئه*، (۲۰۰۹)، به نقل از فروغی و همکاران، (۱۳۹۲) به صورت زیر است:

جلسه اول: معارفه پژوهشگر با دانش‌آموزان به‌عنوان اعضای کلاس آموزشی و اجرای پیش‌آزمون؛ جلسه دوم: بیان اهداف پژوهشگر از تشکیل و برگزاری جلسات آموزشی و همچنین ارائه مفاهیم آموزشی پایه در نظریه امید اسنایدر؛ جلسه سوم: شناسایی هدف و انواع آن به دانش‌آموزان و شناسایی شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت؛ جلسه چهارم: شناسایی مسیرهای تفکر رسیدن به هدف و آموزش برگزیدن مسیر درست رسیدن به هدف؛ جلسه پنجم: شناخت موانع در مسیر رسیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشکلات قابل‌حل؛ جلسه ششم: شناساندن مؤلفه عاملیت امید به دانش‌آموزان و بالا بردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید؛ جلسه هفتم: شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش‌آموزان و ایجاد حس تعهد به امید از طریق همکاری بین پژوهشگر و دانش‌آموزان؛ جلسه هشتم: بالا بردن تفکر امیدوار در دانش‌آموزان، آموزش چگونگی خودبازنگری بر تفکرات امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک‌های افزایش امید به دانش‌آموزان؛ جلسه نهم: جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

## یافته‌ها

پرداخته شده است. در جدول ۱ توزیع فراوانی تحصیلات آزمودنی‌ها برحسب عضویت گروهی آمده است.

در ابتدا به بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

جدول ۱. توزیع فراوانی تحصیلات والدین آزمودنی‌ها برحسب عضویت گروهی

سطح تحصیلات	عضویت گروهی		گروه آزمایش		گروه گواه
	پدر	مادر	پدر	مادر	
بی‌سواد	۵	۳	۲	۲	۲
پنجم ابتدایی	۵	۷	۷	۷	۷
سیکل	۰	۳	۱	۴	۴
دیپلم	۴	۱	۴	۱	۱
فوق دیپلم به بالا	۱	۱	۱	۱	۱

فراوانی برای مادران آزمودنی‌های گروه آزمایش، ۳ نفر بی‌سواد، ۷ نفر پنجم ابتدایی، ۳ نفر مقطع راهنمایی، ۱ نفر دیپلم و ۱ نفر فوق دیپلم به بالا و در گروه گواه شامل ۲ نفر بی‌سواد، ۷ نفر پنجم ابتدایی، ۴ نفر مقطع راهنمایی، ۱ نفر دیپلم و ۱ نفر فوق دیپلم به بالا بود. همچنین توزیع فراوانی سنی آزمودنی‌های پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

در جدول ۱ توزیع فراوانی تحصیلات والدین آزمودنی‌های پژوهش ارائه شده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، فراوانی سطح تحصیلات پدر آزمودنی‌ها در گروه آزمایش ۵ نفر بی‌سواد، ۵ نفر پنجم ابتدایی، ۴ نفر دیپلم و ۱ نفر فوق دیپلم به بالا بود و این فراوانی در گروه گواه نیز شامل ۲ نفر بی‌سواد، ۷ نفر پنجم ابتدایی، ۱ نفر مقطع راهنمایی، ۴ نفر فوق دیپلم و ۱ نفر لیسانس بود. همچنین این

جدول ۲. توزیع فراوانی سنی آزمودنی‌ها برحسب عضویت گروهی

گروه سنی	عضویت گروهی		گروه آزمایش		گروه گواه
	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	
۱۹-۱۴	۱۴	۱۰	۱۴	۱۰	۱۰
۲۴-۲۰	۱	۵	۱	۵	۵

آزمودنی‌ها در گروه سنی ۱۴-۱۹ سال و ۵ نفر از آنها نیز در گروه سنی ۲۰-۲۴ سال قرار دارند. در جدول شماره ۳ میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی ارائه شده است.

در جدول فوق توزیع فراوانی سن آزمودنی‌های گروه آزمایش نشان می‌دهد که ۱۴ نفر از آزمودنی‌ها در گروه سنی ۱۴-۱۹ سال قرار دارند و تنها ۱ نفر در گروه سنی ۲۰-۲۴ سال قرار دارد. با بررسی فراوانی سن گروه گواه نیز درمی‌یابیم که ۱۰ نفر از این

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی آزمودنی‌ها

برحسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله	پیش‌آزمون				N	عضویت گروهی
	SD	M	SD	M		
گروه آزمایش	۳/۰۳	۸/۲۶	۳/۲۸	۱۲/۲۶	۱۵	خستگی تحصیلی
	۲/۹۷	۶/۵۳	۳/۵۰	۹/۰۰	۱۵	بی‌علاقگی تحصیلی
	۳/۸۴	۱۶/۲۶	۱۲/۱۹	۲۱/۰۶	۱۵	ناکارآمدی تحصیلی
	۷/۵۲	۳۱/۴۰	۱۲/۷۹	۴۲/۳۳	۱۵	فرسودگی تحصیلی
گروه گواه	۲/۷۴	۱۳/۷۳	۳/۷۹	۱۳/۶۰	۱۵	خستگی تحصیلی
	۲/۵۱	۱۰/۸۰	۴/۰۹	۱۳/۲۶	۱۵	بی‌علاقگی تحصیلی
	۲/۵۵	۱۷/۳۳	۴/۸۹	۱۶/۴	۱۵	ناکارآمدی تحصیلی
	۵/۷۹	۴۱/۸۶	۹/۶۶	۴۳/۲۶	۱۵	فرسودگی تحصیلی

فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای وابسته؛ (۲) نمونه‌گیری یا گمارش تصادفی آزمودنی‌ها؛ (۳) توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته؛ (۴) همسانی واریانس‌های متغیر وابسته و (۵) تساوی یا تناسب حجم نمونه‌ها (مولوی، ۱۳۸۶). این پیش‌فرض‌ها در پژوهش حاضر اعمال شده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته پژوهش از آزمون ام باکس استفاده شد که با توجه به سطح معناداری مشاهده‌شده، واریانس متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد ( $F=0/706, P=0/64$ )؛ لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در پژوهش حاضر بلا مانع است. نتایج این آزمون در جدول ۴ نشان داده می‌شود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مرحله پس‌آزمون

اثر	مقدار	خطای df	F	P
پیلایی	۰/۴۹	۲۳/۰۰	۷/۵۲	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۵۰	۲۳/۰۰	۷/۵۲	۰/۰۰۱
هتلینگ	۰/۹۸	۲۳/۰۰	۷/۵۲	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۸	۲۳/۰۰	۷/۵۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل، به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش امید بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد تأثیر داشته، بین ابعاد

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل، به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش امید بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد تأثیر داشته، بین ابعاد

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر ابعاد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی

تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	اتا
پیش‌آزمون	خستگی تحصیلی	۴/۶۳	۱	۴/۶۳	۰/۵۶۷	۰/۴۵۹	۰/۰۲۲
	بی‌علاقگی تحصیلی	۱/۱۴	۱	۱/۱۴	۰/۱۳۷	۰/۷۱۴	۰/۰۰۵
	ناکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱۵	۱	۰/۲۱۵	۰/۱۹	۰/۸۹۱	۰/۰۰۱
گروه	خستگی تحصیلی	۱۹۵/۷۱	۱	۱۹۵/۷۱	۲۳/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۱۲۵
	بی‌علاقگی تحصیلی	۸۳/۳۵	۱	۸۳/۳۵	۹/۹۷	۰/۰۰۴	۰/۲۸۵
	ناکارآمدی تحصیلی	۳۱۱/۴۶	۱	۳۱۱/۴۶	۲۹/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۵۴۴
خطا	خستگی تحصیلی	۲۰۴/۶۴	۲۵	۸/۱۸	-	-	-
	بی‌علاقگی تحصیلی	۲۰۸/۹۶	۲۵	۸/۳۵	-	-	-
	ناکارآمدی تحصیلی	۲۷۹/۴۵	۲۵	۱۱/۱۷	-	-	-

پژوهش حاضر حاکی از تأثیر آموزش امید بر بی‌علاقگی تحصیلی به‌عنوان مؤلفه دیگر فرسودگی تحصیلی و یا بالا رفتن میزان علاقه و انگیزه دانش‌آموزان استثنایی (کم‌توان ذهنی) بوده است. کمبود علاقه و اشتیاق موجب بی‌توجهی، عدم تلاش و در نتیجه افزایش فرسودگی تحصیلی می‌گردد که در این میان آموزش امید موجب کاهش بی‌علاقگی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده تأثیر آموزش امید بر یکی دیگر از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی است که پیامد آن احساس خستگی به‌خاطر تکالیف و الزامات تحصیل است. آموزش و بالا رفتن امید در دانش‌آموزان استثنایی به نوبه خود موجب کاهش خستگی تحصیلی نیز گردیده است. به‌عبارت‌دیگر با بالا رفتن امید در دانش‌آموزان، فرسودگی تحصیلی آنها به‌طور معناداری کاهش یافته است.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نصیری و جوکار (۱۳۸۷)، عجم‌اکرامی، رضایی و بیانی (۱۳۹۲)، اسماعیلی (۱۳۹۲) نیز پژوهش‌های هنکینز (۲۰۰۴)، ولز (۲۰۰۵)، و وارد (۲۰۰۶) که همگی تأثیر مثبت امید بر جنبه‌های جسمی، عاطفی و روان‌شناختی را تأیید کرده‌اند، هم‌سو است. در مورد نقش امید بر فرسودگی تحصیلی یافته‌های اندکی در ادبیات پژوهشی موجود است با این وجود نتایج این پژوهش با پژوهش‌های دیگری که امید را به‌عنوان یک سپر حفاظتی در تمام عرصه‌ها (جسمی، عاطفی، روان‌شناختی، معنوی، اجتماعی) مفید دانسته‌اند هماهنگ است. عوامل مختلفی در ایجاد فرسودگی دخیل‌اند از جمله فعالیت‌های جمعی و علمی (مانند حضور در کلاس، نوشتن مقاله، مطالعه و امتحان)، فشارهای مختلف اقتصادی، عوامل فردی و اجتماعی مربوط به معلمان و همکلاسی‌ها، انتظارات حرفه‌ای و تردید در مورد مفید بودن مطالعات و آینده کاری

با توجه به نتایج جدول ۵، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه در بعد خستگی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $F=23/90$  و  $P\leq 0/001$ ). پس آموزش امید موجب کاهش ۱۲/۵ درصدی بعد خستگی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون شده است. همچنین با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه در بعد بی‌علاقگی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=9/97$  و  $P\leq 0/004$ ). با توجه به میانگین‌های مشاهده شده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش امید موجب کاهش ۲۸/۵ درصدی بعد بی‌علاقگی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است. همچنین با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه در بعد ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=29/80$  و  $P\leq 0/001$ ). پس با توجه به نتایج فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش امید موجب کاهش ۵۴ درصدی بعد ناکارآمدی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش امید بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. بر اساس نتایج پژوهش، آموزش امید به‌طور معناداری بر فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن تأثیر داشته و باعث کاهش خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود ( $P\leq 0/01$ ). نکته قابل ذکر این است که با توجه به یافته‌های پژوهش، امید بیشترین رابطه منفی و معنادار را با ناکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی دارد که این نتیجه نشان‌دهنده تأثیر آموزش امید بر بالا بردن احساس کفایت و شایستگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. همچنین نتایج

مانع فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به این که میزان امید با فرسودگی و عملکرد تحصیلی رابطه دارد می‌توان با در نظر گرفتن این دو متغیر از طریق اعمال آموزش امید موجبات کاهش فرسودگی تحصیلی و عملکرد بهتر دانش‌آموزان را پدید آورد. پس لازم است متولیان امر آموزش و پژوهش در تعلیم و تربیت، برنامه‌هایی را برای افزایش امید در مدارس اجرا کنند. همچنین می‌توانند با برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان مدارس استثنایی و آموزش چگونگی افزایش امید در دانش‌آموزان، باعث کاهش فرسودگی آنها به دلیل شرایط خاصی که دارند، شوند. این پژوهش فقط در شهر خرم‌آباد اجرا شده و باید در تعمیم یافته‌ها احتیاط نمود. پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌هایی در این زمینه در مقاطع و شهرهای دیگر انجام شود.

### تشکر و قدردانی

از مسئولان آموزش و پرورش استثنایی و دانش‌آموزان و معلمان مدرسه استثنایی دخترانه نیلوفران شهر خرم‌آباد که با این پژوهش همکاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

### پی‌نوشت‌ها

1. mental retardation
2. academic burnout
3. academic exhaustion
4. cynicism
5. reduce personal efficacy
6. hope theory

### منابع

- اسماعیلی، ش. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش امید بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- عجم‌اکرامی، آ.، رضایی، ط.، و بیانی، ع. ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه امید به کار و انگیزش تحصیلی با فرسودگی. *مجله دانش و تندرستی*، ۱۰ (۱).
- کار، آ. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی مثبت* (ترجمه حسن پاشاشریفی و جعفر نجفی زند). تهران: نشر سخن.
- کیافر، م. س.، کارشکی، ح.، و هاشمی، ف. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۶)، ۵۱۷-۵۲۵.

(آهولا، هاکنین، ۲۰۰۷؛ اسنایدر، ۲۰۰۰)، رقابت با همکلاسی‌ها، عدم تناسب بین منابع و عوامل مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموز مانند انگیزش و استراتژی‌های انطباق با انتظار موفقیت (امید) در محیط تحصیلی (کلارک، مرداک، کوتینگ، ۲۰۰۷).

بعد روانی انسان نقش مهمی در رشد و ارتقای او دارد، بنابراین اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش باید به منظور رشد احساس ارزشمندی یادگیرنده شکل بگیرد. امید باعث بهبود فعالیت‌های تحصیلی در مدرسه می‌شود. تاريس و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود درباره رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی به این نتیجه رسیدند که مدیرانی که از ویژگی‌های کمال‌گرایی سازگارانه برخوردار بودند اهداف چالش‌انگیز، ولی منطقی و دقیق برای خود تعیین کرده بودند و برای رسیدن به این اهداف به صورت انعطاف‌پذیر تلاش کردند، فرسودگی کمتری را تجربه نمودند و در دستیابی به معیارهای خود موفق‌تر بودند. بنابراین دانش‌آموزانی که مانند مدیران برای رسیدن به اهداف منطقی خود به شکل انعطاف‌پذیری کوشش می‌کنند و همواره توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را در نظر می‌گیرند، فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند. به نظر می‌رسد کاستن از انرژی و ایجاد روحیه یأس و ناامیدی، احساس خستگی و ناکامی را در دانش‌آموزانی که باید مدت زمان تحصیلی زیادی را در محیط مدرسه باشند افزایش می‌دهد و باعث کاهش فرسودگی تحصیلی در آنها می‌شود. بنابراین باید سعی شود با انتخاب اهداف مناسب، راه رسیدن به اهداف و بالا بردن عاملیت انگیزش دانش‌آموزان، آنان را در جهت رسیدن به امید و اطمینان از تلاش و آینده تحصیلی مناسب یاری کرد.

دانش‌آموزانی که از سطح بالای امید برخوردارند، اهدافی برای رسیدن به موفقیت تحصیلی برای خود تعیین می‌کنند و راه‌های رسیدن به این اهداف را مشخص می‌نمایند. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان درگیر فعالیت‌های تحصیلی شوند و این به نوبه خود

- Personality and Individual Differences*, 54(3), 332-337.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Hankins, S. (2004). *Measuring the efficacy of the Snyder hope theory as an intervention with an inpatient population* (doctoral dissertation). University of Mississippi.
- Hill, A. P., & Curran, T. (2015). Multidimensional perfectionism and burnout a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1177/1088868315596286>.
- Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the maslach burnout inventory-student survey in China. *Psychological Report*, 105, 394-408.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). A Study on the Burnout Levels of High School Students. *Egitim ve Bilim, Severiens*.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in Organizational Setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Mazerolle, S.M. (2012). An Assessment of Burnout in Graduate Assistant Certified Athletic Trainers. *Journal of Athletic Training*, 47(3), 320-328.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: testing an occupational model in educational settings. *Journal Personality and Individual Differences*, 50(24), 274- 278.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). *How obstacles and facilitators*.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33(23), 464-481.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis*, 19, 11-28.
- Snyder, C. R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Steffen, L. E., & Smith, B. W. (2013). The influence of between and within-person hope among emergency responders on daily affect in a stress and coping model. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 738-747.
- Taris, T. W., Van Beek, I., & Schaufeli, W. B. (2010). Why Do Perfectionists Have a Higher Burnout Risk Than Other? The Meditational Effect of Workaholism. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12(1), 1-7.
- میگیار-موئه، ج. آ. (۱۳۹۲). *مد/خلات روان‌شناسی مثبت نگر* (ترجمه علی‌اکبر فروغی، جلیل اصلانی و سحر رفیعی). تهران: نشر کتاب ارجمند.
- مولوی، ج. (۱۳۸۶). *راهنمای عملی SPSS-13-14 در علوم رفتاری*. اصفهان: انتشارات پویا اندیشه.
- میگاییلی، ن، افروز، غ. و قلیزاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.
- نصیری، ح. و جوکار، ب. (۱۳۸۷). معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان زنان (گروهی از زنان شاغل فرهنگی). *زن در توسعه و سیاست*، ۶(۲)، ۱۵۷-۱۷۶.
- نعامی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳).
- هالاها، د. و کافمن، ج. (۱۳۹۰). *کودکان استثنایی* (ترجمه فرهاد ماهر). تهران: انتشارات رشد.
- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104(24), 103-110.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-5* (5<sup>th</sup> ed.). Arlington, VA, American Psychiatric Association. Washington, DC: Author.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *Eur J Psychol Educ*, 28(2), 511-28.
- Bokhwen, H. V., & Kramer, J. M. (2010). Disruption of the opigentic code: An emerging mechanism in mental retardation. *Neurobiology of Disease*, 39(1), 3-12.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In Search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 59(13), 460-478.
- Carr, A. (2006). *Positive Psychology* (translated by Jafar Najafi & Hassan Pasha Sharifi). Tehran: Word Publishing, 2006. [in Persian].
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027>.
- Clark, H. K., Murdock, N., & Koetting, K. (2007). Predicting burnout and career choice satisfaction in counseling psychology graduate students. *The Counseling Psychologist*, 37, 580-606.
- Du, H., & King, R. B. (2013). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construal, locus of hope, and adjustment.

- Tschudy, J. (2010). *Finding, nurturing, and engendering hope in marriage and family therapy*. Utah State University.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*, 393 – 406.
- Ward, D. B. (2006). *Moving up the continuum of hope: A qualitative, study of hope and its influence in couple's therapy* (doctoral dissertation). Texas Tech University, Lubbock.
- Wells, M. (2005). *The effects of gender, age, and anxiety on hope difference in the expression of pathway and agency thought* (doctoral dissertation). University of Texas A and B.
- Werner, Sh. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research, 196*, 214–219.

