اثر بخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی‌تحصیلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری

دکتر یوسف دهقانی[۱]، خاتون اسماعیلی[۲]، سید علی افشین[۳]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۱ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۴/۱۲
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شد. **روش:** این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمام دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش شامل۴۰ دانش‌آموز که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه (گروه آزمایش ۲۰ نفر) و (گروه کنترل ۲۰ نفر) به‌صورت تصادفی گمارده شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه درگیری تحصیلی، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی و پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی بود. گروه آزمایش به مدت نه جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و به‌صورت گروهی تحت آموزش شیوه‌نامه امید مبتنی بر نظریه اسنایدر قرار گرفت. داده‌های حاصل از پژوهش با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد آموزش امید بر درگیری شناختی ($p\leq۰/۰۰۱$)، فرسودگی تحصیلی ($p\leq۰/۰۰۱$) و خوش‌بینی تحصیلی ($p\leq۰/۰۰۱$) در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار ماند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعه حاضر می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش امید می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای در بهبود درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: *آموزش امید، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، اختلال یادگیری.*

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران
۲. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، عسلویه، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران.

The Effectiveness of Hope Training on Academic Engagement, Academic Burnout and Academic Optimism in Students with Learning Disorder

Yousef Dehghani[1], Ph.D., Khatoon Esmaeili[2], M.A ., Seyed Ali Afshin[3], M.A.

Received: 08. 22.2020 Revised: 02.5.2021 Accepted: 07. 3. 2022

Abstract

Objective: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of hope training on academic engagement, academic burnout and academic optimism in students with learning disorder. **Method:** This study was a semi-experimental design with pretest-posttest, control group and follow-up period. The study population consisted of all students referring to the Center for Learning Disabilities of Boushehr Province. The research sample consisted of 40 students who were selected by available sampling method and randomly assigned to the two groups of experimental and control. The measurement tools were Academic Engagement, Academic Burnout and Questionnaire. The experimental group received 9 sessions (60 minutes each) of group training of Snyder's Theory of Hope Protocol. For statistical data analysis, mixed variance analysis with repeated measures design was used. **Results:** The results showed that hope training had an effect on academic engagement ($p\leq0/001$), academic burnout ($p\leq0/001$) and academic optimism ($p\leq0/001$) in students with learning disorder. This effect remained unchanged in the two-month follow-up phase. **Conclusion:** Hope training, as an effective and functional intervention, could be used to improve academic engagement, academic burnout and academic optimism in students with learning disorder.

Keywords: *Hope training, Academic engagement, Academic burnout, Academic optimism, Learning disorder*

1. **Corresponding author:** Assistant Professor in Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Persian Gulf University, Bushehr, Iran. E**mail**:ydehghani@pgu.ac.i
2. M.A. in Psychology, General Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Assaluyeh, Iran.
3. M.A. in Psychology, Faculty of Humanity Sciences, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

مقدمه

اختلال یادگیری[1]، نوعی اختلال رشد عصبی است که با علایمی مانند توانایی‌نداشتن فرد در استفاده از مهارت خود در حوزه‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن یا ریاضیات و همچنین توانایی یادگیری کمتر از حد انتظار در مراحل شناختی فرد مشخص می‌شود (فریدمن و فیفنر،۲۰۲۰). این واژه کلی است و به گروه ناهمگنی از اختلال‌ها اشاره دارد که با تفاوت‌های معنادار در اکتساب و استفاده از مهارت‌های گفتاری، خواندن، نوشتن، پاسخ‌دادن یا مهارت‌های ریاضی آشکار می‌شود. براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ناتوانی‌های یادگیری در طبقه اختلال‌های عصبی- تحولی قرار دارد. این ناتوانی به‌صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌شود. این مشکلات ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد. مشکلات شامل اختلال در خواندن و بیان نوشتاری و محاسبه‌های ریاضی است (انجمن روانپزشکی آمریکا[2]، ۲۰۱۳). برخی شیوع اختلال یادگیری را در پسران سه برابر دختران گزارش کرده‌اند (آرنت، پنینگتون، پترسون، ویلکات، دیفرایس و السون، ۲۰۱۷). کودکان مبتلا به اختلال یادگیری علاوه بر مشکلات آموزشی، مشکلات زبانی (اچر و گارین، ۲۰۱۵)، مشکلات حرکتی (ماهون، ۲۰۱۵) و اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی (اسمیت و هندرسون، ۲۰۱۶)، همچنین اختلال‌هایی مانند اختلال‌های خلقی، اختلال‌های اضطرابی، مشکلات رفتاری، اختلال‌های هماهنگی حرکتی و اختلال‌های زبان و گفتار اغلب با اختلال یادگیری همراه است (کارا و پلات، ۲۰۲۰؛ مارگاری و همکاران، ۲۰۱۳) را دارند. میزان شیوع این اختلال در نقاط مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (هالاهان، پالن،کافمن و بادر، ۲۰۲۰). این اختلال بر جنبه‌های هیجانی فرد تأثیر بسیاری بر جای می‌گذارد (سایدریدیس، مورگان، اتساس، پادیلایدو و فاچز، ۲۰۰۶). دانش‌آموزانی که این اختلال را دارند، دارای توزیع هوش بهنجار می‌باشند ولی در هجی‌کردن، حساب و خواندن مشکلاتی دارند (هیامن و برگر، ۲۰۰۸). در ایجاد اختلال‌های یادگیری عوامل مختلف آموزشی، محیطی، روانشناختی و حتی ژنتیکی دخالت دارند (برجیس،حکیم جوادی، طاهر، لواسانی، حسین خانزاده، ۲۰۱۳). افراد مبتلا به اختلال‌های یادگیری، در تنظیم اطلاعات و ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند، دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال، بدون کمک‌های ویژه معمولاً ضعیف عمل می‌کنند. دوستان و اعضای خانواده آنها را ناتوان می‌دانند. درنتیجه، عزت‌نفس و انگیزه آنها بسیار پایین است. همچنین ترک تحصیل در کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری بیشتر است و این افراد در عملکرد شغلی و اجتماعی خود هم دچار مشکل می‌شوند. هر نوع اختلال یادگیری که در حیطه عملکرد تحصیلی فرد تشخیص داده می‌شود، ممکن است با پیامدهای گوناگون در بسیاری از جنبه‌های زندگی همراه باشد، برای مثال فعالیت‌های روزانه فرد ممکن است به دلیل عواملی نظیر حافظه مختل، توانایی استدلال ضعیف یا توانایی حل مسئله پایین تحت تأثیر قرار گیرد (سیلور و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی از پیامدهای ناتوانی‌های یادگیری، کاهش درگیری تحصیلی[3] در دانش‌آموزان است. درواقع یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار در سال ۲۰۰۴ برای درک، تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فریدریکس، بلامنفلد و پاریس، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی به‌وسیله تعهد و سرمایه‌گذاری در فعالیت‌های درسی مدرسه و خارج از مدرسه سنجش می‌شود (الراشیدی، فان و نگا، ۲۰۱۶؛ هرت، استیوارد و جیمرسون، ۲۰۱۱). درگیری

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

تحصیلی به میزان توجه دانش‌آموزان به فعالیت‌های یادگیری مانند آمدن به کلاس، انجام‌دادن تکالیف و گوش‌دادن به معلمان اشاره دارد (هیو و چانگ، ۲۰۱۲). مشارکت مداوم دانش‌آموزان در یادگیری به‌عنوان عاملی پیش‌بینی‌کننده در همه سطوح یادگیری است؛ یعنی اینکه لازم است مشارکت یادگیری دانش‌آموزان در همه سطوح یادگیری بهبود پیدا کند (فریدریکس، بلامنفلد و پاریس، ۲۰۰۴؛ مویس، ۲۰۱۸) زیرا سازه درگیری تحصیلی، هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل است (فین، ۱۹۹۸) پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگر بتوان یادگیرنده را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود. این فعالیت یادگیرنده، از سوی پژوهشگران با عنوان مفهوم درگیری تحصیلی شناخته می‌شود (انتویستول و مک گان، ۲۰۰۴). از همین رو می‌توان به اهمیت برنامه‌ای که بتواند دانش‌آموزان را در مسائل تحصیلی امیدوار نگه دارد، پی برد.

یکی دیگر از موانع و مشکلات آموزش و پیشرفت دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری، فرسودگی تحصیلی[۴] است. 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 (بای، بای، لی و دانگ، ۲۰۲۰؛ چانگ، بیئون و لی، ۲۰۱۵). براساس نظریه فرسودگی (شافلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی است، خستگی تحصیلی به‌صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از فعالیت بیش از اندازه در تکالیف درسی و به‌صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه است. فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است؛ یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه گیری می‌شود (آهولا و هاکنین، ۲۰۰۷). آهولا و هاکنین (۲۰۰۷) در پژوهش‌های خود نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود، افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علایمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور پیاپی در کلاس‌های درس، مشارکت‌نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در یادگیری مطالب درسی و درنهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند. مطالعه‌های 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).

آنچه در این میان امیدبخش است این است که مشکلات تحصیلی را می‌توان به حالت خوش‌بینانه تغییر داد؛ خوش‌بینی اشاره به حوزه‌هایی دارد که افراد انتظارهای مطلوب آیندهٔ خود را در آن تعمیم می‌دهند (کارور، شی یر و سگر استروم، ۲۰۱۰). نظریهٔ امید اسنایدر (۲۰۰۰) و نظریهٔ خوش‌بینی کارور (۱۹۸۵) هر دو از عنوان‌های بسیار گسترده در روانشناسی مثبت‌نگر هستند. هر دو نظریه ماهیت صفت‌گونه افکار درباره آینده را فرض می‌کنند. به‌ویژه امید و خوش‌بینی زیاد نگرش کلی را در بر می‌گیرد و نتایجی را طراحی می‌کند (مثل اهداف) که احتمالاً قابل دسترس باشند. این نگرش تفکری برای متأثرکردن رفتارهای هدفمند (برای مثال رفتار مقابله‌ای) و درنهایت دستیابی به هدف است. میزان دستیابی به هریک از اهداف در طول زندگی فرد، به نوبت بر سازگاری فیزیکی و روانشناختی وی اثر می‌گذارد، ازاین‌رو، امید و خوش‌بینی تعیین‌کننده‌های مهمی برای بهزیستی تلقی می‌شوند (برایانت و سیونگروس، ۲۰۰۴؛ کوین، آلیسون و آماندا، ۲۰۱۱). امید و خوش‌بینی بر این نکته تأکید می‌کنند که افراد امیدوار و افراد با خوش‌بینی بالا اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده خود خواهند رسید، همین

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

اطمینان کامل منجر به افکار مثبت بیشتر می‌شود و این افکار مثبت هم انگیزۀ بیشتر و هیجان‌های مثبت را به وجود می‌آورند که منجر به دستیابی فرد به اهدافش می‌شود (کوین، ۲۰۰۹). درواقع می‌توان گفت خوش‌بینی تحصیلی تصویری غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشد که رفتار دانش‌آموزان را برحسب ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری توضیح می‌دهد (تسچمن-موران، بانکول، میتشل و مور، ۲۰۱۳) . ازاین‌رو چنین به نظر می‌رسد نگرش مثبتی که از امید و خوش‌بینی سرچشمه می‌گیرد، بر عملکرد تحصیلی و انگیزۀ دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد. همچنین تا به امروز، پژوهش‌های زیادی دربارۀ ماهیت امید و خوش‌بینی و اثرهای متمایز آنها به‌وسیلۀ برایانت و سیونگروس (۲۰۰۴) انجام شده است. آنها در پژوهشی دریافتند که امید اثر قوی را بر خودکارآمدی و خوش‌بینی دارد، درحالی‌که خوش‌بینی هم اثر قوی بر ارزیابی تازه مثبت نسبت به امید داشت.

امید یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار جالب توجه روانشناسی مثبت‌نگر بوده و یک حالت روانی و برانگیزنده انسان، به کار و فعالیت است. امید انسان را به حرکت وامی‌دارد تا به هدف خویش برسد (گارسیا و سیسین، ۲۰۱۲؛ کابورال، اوین گلیستا و وتسل، ۲۰۱۲). به نظر اسنایدر واضع نظریه امید، امید توانایی شخصی برای هدفگذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف است (لاسانز، یوسف و اوایلایو، ۲۰۰۷). امید می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کنند و آنان را برانگیزانند تا هدف‌های خود را دنبال کنند و موانع را به‌عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها از نو چارچوب‌بندی کنند (کار، ۲۰۰۶). تفکر امید بخش همزمان با رشد کودکان افزایش پیدا می‌کند. رشد شناختی طبیعی مثل گسترش دامنه لغات، افزایش سرعت و دامنه حافظه و توانایی تفکر انتزاعی به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند تا از تفکر امیدبخش به‌طور فزاینده‌تری در فعالیت‌های یادگیری استفاده کنند، این پیشرفت در تفکر امیدبخش در سرتاسر فرایند رشد نه تنها به کودکان و نوجوانان در دستیابی به هدف‌های شخصی کمک می‌کند بلکه حس هویت‌یابی و شکل‌گیری رابطه متقابل با همسالان را تسهیل می‌کند (اسنایدر، ۲۰۰۲). به‌طورکلی امید و مؤلفه‌های آن، سازه‌های شناختی هستند که با فرایند اجتماعی‌شدن کودکان رابطه نزدیک دارند، دلبستگی به مراقبان، مواجهه با چالش‌ها و موانع محیطی و تحصیلی و همچنین تغیرات در رشد شناختی می‌تواند چگونگی شکل‌گیری و رشد این نوع تفکر را تعیین کند. امید به‌عنوان سازه‌ای شناختی می‌تواند پیامدهای عاطفی و شناختی متعددی به دنبال داشته باشد. با توجه به اهمیت امید در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به‌خصوص در درگیری شناختی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری و درنتیجه پیشرفت تحصیلی آنها که موجب امیدواری برای ادمه تحصیل در دانشگاه، انتخاب و داشتن شغل متناسب با توانایی آنها و درنهایت داشتن یک زندگی موفق است (فاربر، ۲۰۰۵).

امید مبتنی بر نظریه اسنایدر، یک ساختار انگیزشی - شناختی است که به‌تازگی به‌عنوان یک نیروی روانشناختی بالقوه به آن توجه شده است که ممکن است به‌عنوان یک عامل حمایتی برای دانش‌آموزان در برخورد با مسائل تحصیلی تلقی شود (اسنایدر، ۲۰۰۹). امید و خوش‌بینی با مزایای روانشناختی متعددی از جمله افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش خطر ابتلا به اضطراب و علایم افسردگی و کاهش افکار خودکشی همراه است (ساتیکی، ۲۰۱۶؛ کروک، ۲۰۱۵)، همچنین سازندهای آینده‌گرا هستند (فلاور، وبر، کلاپا، مایلر، ۲۰۱۷).

نظریه امید اسنایدر بر سه مؤلفه مرکزی بنیان گذاشته شده است: اهداف، تفکرات گذرگاه و تفکرات

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

عامل (استفان و اسمیت، ۲۰۱۳؛ اسنایدر، ۲۰۰۰). درواقع عنصر اصلی نظریه امیدداشتن 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 مسیرها به سمت هدف است (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 دنبال‌کردن گذرگاه‌های خاص است (اسنایدر، ۲۰۰۹). هدف امیددرمانی این است که به دانش‌آموزان کمک کند هدف‌های روشنی تعیین کرده و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کنند و آنان را برانگیزانند تا هدف‌های خود را دنبال کنند (کار، ۲۰۰۳). ویل، هوبنر وسولدو (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 روبه‌روشدن با وقایع بد زندگی و تحصیلی عمل می‌کند.

نظر به اینکه جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری بوده و این دانش‌آموزان به لحاظ تفاوت از سایر دانش‌آموزان با مشکلات فراوانی در زمینه آموزش و تحصیل روبه‌رو هستند، آشکار است که شناخت بیشتر آنان و استفاده از راهکارهای مناسب می‌تواند سبب بهبود آموزش و پیشرفت تحصیلی آنها شود. بنابراین بر آن شدیم تا یکی از عواملی را که منجر به رسیدن به درگیری تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و بهبود فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان جامعه مطالعه‌شده این پژوهش (دانش‌آموزان با اختلال یادگیری) که از قشر آسیب‌دیده جامعه هستند، شناسایی کنیم. تاکنون پژوهش‌های متعددی درباره انواع مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری و تلاش در جهت حل آنها انجام شده است؛ اما پژوهشی که بتواند تأثیر آموزش امید را در بهبود درگیری شناختی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی و درنتیجه دستیابی به عملکرد تحصیلی بهتر آنها بررسی کند، انجام نگرفته است. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش امید به‌عنوان یکی از سازه‌های روانشناسی مثبت‌گرا بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری صورت گرفت.

روش

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن پایه سوم، چهارم و پنجم ابتدایی ارجاع داده‌شده از سوی مدارس به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹، به تعداد ۳۷۲ نفر بود. در این پژوهش برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است و برای تأیید تشخیص آنها از اظهارات مستقیم والدین و پرونده روانپزشکی که ممکن است تشخیص اختلال یادگیری را منتفی سازند، استفاده شد. به‌این‌ترتیب ۴۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری توسط روانشناس‌های مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر و همچنین مصاحبه بالینی ساختاریافته انتخاب و به‌صورت تصادفی در ۲ گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل سن ۹ تا ۱۱ سال و کسب نمره هوشبهر بین ۸۵ تا ۱۱۵ از مقیاس تجدیدنظرشده هوشی وکسلر کودکان ۱۹۷۴، تمایل به شرکت در پژوهش، داشتن اختلال یادگیری براساس اظهارات والدین و پرونده پزشکی آنان، نداشتن اختلال روانشناختی، رضایت کامل والدین و ملاک‌های خروج شامل داشتن سایر مشکلات جسمانی و روانشناختی و دریافت مداخله‌های روانشناختی همزمان با مطالعه

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

حاضر همچنین همکاری‌نکردن کودک یا خانواده یا حضورنداشتن در سه جلسه متوالی در هریک از مراحل پژوهش بود.

ابزار : پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳): مقیاس درگیری تحصیلی توسط ریو در سال ۲۰۱۳ تهیه شده است. برای سنجش ابعاد درگیری تحصیلی، از ابعاد شناختی، هیجانی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی استفاده شد. این پرسشنامه ۲۱ گویه و چهار عامل رفتاری (۵ سؤال)، شناختی (۴ سؤال)، هیجانی (۵ سؤال) و عامل (۷ سؤال) دارد. عامل‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. ریو (۲۰۱۳)، ضریب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری، عاملی و هیجانی پرسشنامه درگیری تحصیلی را به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۵، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ گزارش کرده است که نشان از اعتبار مطلوب پرسشنامه است. برای بررسی روایی، از روش روایی همگرا استفاده شد. نتایج نشان دادند پرسشنامه درگیری تحصیلی با مقیاس ارضای نیازهای روانشناختی (ریو و سیکنیوس، ۱۹۹۴)، همبستگی مثبت و معنادار (r=۰/۴۵)، و با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲) همبستگی مثبت و معنادار (r=۰/۴۰) دارد (ریو، ۲۰۱۳). در پژوهش‌های داخلی روایی این پرسشنامه به روش تحلیلی عامل تأییدی بررسی شد که درمجموع، نتایج تحلیل عامل تأییدی (RMSEA =۰ /۰۸۱، NFI=۰/۹۲، CFI=۰/۹۱، ۰/۰۷۸ =RMR، GFI=۰/۸۴) ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد؛ پایایی این پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب اعتبار به‌دست‌آمده برای درگیری رفتاری، عامل، شناختی و هیجانی به‌ترتیب برابر است با ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ که ضرایب به‌دست‌آمده نشان می‌دهد هریک از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی از اعتبار مناسبی برخوردار هستند (مهنا، طالع‌پسند، رضایی و محمدی‌فر، ۱۳۹۸).

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه برسو، سالانوا و اسچفیلی (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۵ گویه دارد که سه حیطه فرسودگی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارامدی تحصیلی را می‌سنجد. مؤلفه خستگی تحصیلی شامل ۵ گویه (گویه‌های ۱-۴-۷-۱۰-۱۳)، بی‌علاقگی تحصیلی شامل ۴ گویه (گویه‌های۲-۵-۱۱-۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی شامل ۶ گویه (گویه‌های۳-۶-۸-۹-۱۲-۱۵) 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 حیطه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به‌ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ را برآورد و روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر، اعتبار آن به روش تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. مقدار شاخص KMO برابر ۰/۷۳ و همچنین مقدار شاخص عددی χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر ۱۰۷۹/۵۱۵ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب‌شده برای تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ماده‌ها روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار داشته‌اند و همه ضرایب مسیر الگوهای عاملی از لحاظ آماری معنادارند ($p\leq$۰/۵). به بیان‌دیگر، همگی بارهای عاملی بالای۰/۳۰ بودند. درمجموع، نتایج تحلیل عامل تأییدی (CFI =۰/۸۹، NFI =۰/۸۶، GFI =۰/۹۳، AGFI =۰/۸۵ و RMSEA =۰/۰۶)، ساختار عاملی آن پرسشنامه را تأیید کرد. پایایی این پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج نشان داد: ضریب آلفای کرونباخ برای حیطه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و به‌طورکلی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

فرسودگی تحصیلی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی[۶] (SAOQ): برای سنجش خوش‌بینی تحصیلی از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز شانن موران، بانکول، میشل و مور (۲۰۱۳) استفاده شد. این پرسشنامه شامل سه خرده‌مقیاس (اعتماد به کادر آموزشی، تأکید تحصیلی و یگانگی با محیط مدرسه) و ۲۸ گویه است. و براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری شده است. شانن موران و همکاران (۲۰۱۳) ضریب پایایی این پرسشنامه را به این ترتیب گزارش دادند: در خرده مقیاس اعتماد به کادر آموزشی ۰/۹۳، تأکید تحصیلی۰/۹۶ و یگانگی با محیط مدرسه ۰/۹۵. داده‌های حاصل از بررسی پایایی برای خرده‌مقیاس اعتماد به گروه آموزشی آلفای ترتیبی ۰/۸۷، برای تأکید تحصیلی آلفای ترتیبی ۰/۸۹، برای یگانگی با محیط مدرسه آلفای ترتیبی ۰/۹۳. و برای کل پرسشنامه آلفای ترتیبی ۰/۹۱ را نشان داد. عارفی (۱۳۹۳)، روایی سازه را تأیید و پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۲ بیان کرده است. داده‌های حاصل از بررسی پایایی برای خرده‌مقیاس اعتماد به کادر آموزشی آلفای ترتیبی ۰/۸۷، برای تأکید تحصیلی آلفای ترتیبی ۰/۸۹، برای یگانگی محیط مدرسه آلفای ترتیبی ۰/۹۳ و برای کل پرسشنامه آلفای ترتیبی ۰/۹۱ را نشان داد.

برنامه مداخله‌ای: پژوهش حاضر در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ انجام شد. پس از انتخاب گروه آزمایش وکنترل، در شرایط یکسان، همزمان و قبل از هرگونه مداخله، همه سؤال‌های پرسشنامه‌های درگیری‌تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی به شیوه عملیاتی و با همکاری مشاور مدرسه مربوطه برای دانش‌آموزان دو گروه قرائت شد تا دانش‌آموزان پرسشنامه مربوط به خود را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیلک نند. پس از آن دانش‌آموزان گروه آزمایش با الگوگیری از نظریه امید اسنایدر و کتاب مداخله‌های روانشناسی مثبت‌نگر مگیار موئه، تحت آموزش امید قرار گرفتند که این آموزش در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه (جدول ۱)؛ هدف آموزش، به شیوه عملیاتی و کاربردی و مصور در قالب فایل‌های قابل نمایش و همچنین پاورپوینت‌های جذاب به دانش‌آموزان ارائه شد. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از آن از دانش‌آموزان هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۱ خلاصه جلسه‌های آموزش امید مبتنی بر نظریه اسنایدر

جلسه	محتوای جلسه
اول	۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با پژوهشگر در نقش درمانگر؛ ۲. اجرای پیش‌آزمون با محتوای پرسشنامه‌های درگیری، فرسودگی و خوش‌بینی تحصیلی
دوم	۱. ارائه توضیحات لازم به دانش‌آموزان درباره هدف از تشکیل جلسه‌های آموزشی؛ ۲. ارائه مفاهیم پایه در نظریه امید اسنایدر جهت آشنایی اولیه به دانش‌آموزان
سوم	۱. شناسایی هدف و انواع آن به دانش‌آموزان؛ ۳. شناسایی شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت
چهارم	۱. شناسایی مسیرهای تفکر رسیدن به هدف؛ ۲. آموزش برگزیدن مسیر درست‌رسیدن به هدف
پنجم	۱. شناسایی موانع؛ ۲. برطرف‌کردن موانع و مشکلات قابل حل
ششم	۱. شناساندن مؤلفه عاملیت امید به دانش‌آموزان؛ ۲. بالابردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید
هفتم	۱. شناسایی و آموزش‌دیدن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش‌آموزان؛ ۲. ایجاد حس تعهد به امید از راه همکاری بین پژوهشگر و دانش‌آموزان
هشتم	۱. بالابردن تفکر امیدوار در دانش‌آموزان؛ ۲. آموزش چگونگی خود- بازنگری بر تفکرات امیدوار؛ ۳. آموزش استفاده از فن‌های افزایش امید به دانش‌آموزان
نهم	۱. جمع‌بندی و به‌پایان‌رساندن آموزش‌های داده‌شده در زمینه امید؛ ۲. اجرای پس‌آزمون

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

برای انتخاب افراد گروه نمونه نخست مجوزهای لازم از آموزش و پرورش گرفته شد و سپس گروه آزمایش و گواه مشخص و افراد به‌صورت تصادفی در گروه‌ها گمارده شدند. گروه آزمایش در طول ۴ ماه به تعداد ۹ جلسه و هر جلسه به مدت ۱ ساعت دریافت کردند. بعد از حدود ۱ ماه از ارائه بسته آموزشی اسنایدر برای بررسی تأثیر برنامه آموزشی از هر دو گروه آزمایش و گواه خواسته شد به پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی پاسخ دهند. درضمن هر هفته یک جلسه مشاوره با والدین به منظور انجام و تکرار آموزش‌ها در محیط منزل برای تثبیت آنها در دانش‌آموزان انجام شد. پس از ۲ ماه از آغاز کار از هر دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون دوم گرفته شد و به‌دنبال آن در پایان ۴ ماه آزمون پیگیری انجام شد. به منظور رعایت‌کردن ملاحظه‌های *اخلاقی* آزمودنی‌ها، پرسشنامه آنها کدگذاری شد و اصول اخلاقی مانند محرمانه‌ماندن اطلاعات و رازداری کاملاً رعایت شد و بعد از اتمام جلسه‌های آموزشی امید برای گروه آزمایش، گروه گواه هم با برگزاری جلسه‌های آموزشی در معرض آموزش امید قرار گرفتند.

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی متغیرهای جمعیت‌شناختی گروه‌های مطالعه‌شده در جدول ۲ ارائه شده است. میانگین ± (انحراف معیار) مدت زمان تشخیص اختلال در دانش‌آموزان هر دو گروه ۲/۸۴± (۰/۹۳) سال بود. ۱۲ نفر (۳۰ درصد) از دانش‌آموزان هر دو گروه دچار اختلال در خواندن، ۱۴ نفر (۳۵ درصد) دچار اختلال در ریاضی و ۱۴ نفر (۳۵ درصد) دچار اختلال در نوشتن بودند. ۱۲ دانش‌آموز از پایه سوم، ۱۵ دانش‌آموز از پایه چهارم و ۱۳ دانش‌آموز از پایه پنجم بودند.

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش			گروه گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
درگیری	میانگین	۴۳/۱۷	۸۷/۳۶	۸۸/۱۳	۴۳/۰۲	۴۳/۱۲	۴۳/۳۶
تحصیلی	انحراف معیار	۹/۱۱	۱۷/۲۵	۱۷/۷۴	۹/۰۵	۹/۰۹	۹/۱۹
فرسودگی	میانگین	۴۷/۰۳	۲۳/۵۲	۲۳/۴۸	۴۶/۹۱	۴۷/۱۲	۴۷/۰۹
تحصیلی	انحراف معیار	۱۱/۵۲	۴/۳۲	۴/۲۵	۱۰/۶۴	۱۱/۱۴	۱۱/۰۷
خوش‌بینی	میانگین	۴۸/۵۱	۹۴/۲۹	۹۶/۶۵	۴۸/۶۱	۴۸/۰۸	۴۹/۳۷
تحصیلی	انحراف معیار	۱۰/۱۹	۱۸/۳۶	۱۹/۲۷	۱۰/۲۳	۱۰/۰۵	۱۱/۱۹

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که تحت آموزش برنامه امید اسنایدر قرار گرفتند، درگیری تحصیلی بالاتری را از خود نشان دادند و فرسودگی تحصیلی کمتر و خوش‌بینی تحصیلی بالاتری را نسبت به گروه کنترل نشان دادند. به‌منظور تعیین اثر دقیق اثربخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

پیش از اجرای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، باید شرط‌های زیر رعایت شود تا بتوان به نتایج به‌دست‌آمده اطمینان کرد. یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است که به این منظور از آزمون باکس[۷] استفاده شده است برای پیش‌آزمون (Box's M=۱۵/۴۱ و F=۲/۱۸۴ و P=۰/۰۶۲>۰/۰۵) و برای پس‌آزمون (Box's M=۱۱/۱۹ و F=۱/۵۹ و P=۰/۱۴۷>۰/۰۵) محاسبه شد. میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است. ازاین‌رو نتیجه گرفته می‌شود ماتریس واریانس–کوواریانس‌ها همگن می‌باشند. برای بررسی همگنی واریانس دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون همگنی واریانس لوین استفاده شد.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

آزمون لوین محاسبه‌شده در مورد هیچ یک از متغیرهای بررسی‌شده از لحاظ آماری معنادار نبود از دیگر مفروضه‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر که به‌منظور میانگین نمره‌های اثربخشی آموزش امید بر درگیر تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مفروضه کرویت با آزمون کرویت موخلی می‌باشد. نتایج آزمون موخلی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره، همگنی واریانس‌های دو گروه و کرویت موخلی

	کلموگروف-اسمیرنوف	لوین	کرویت موخلی	
متغیر	Z	F	W	X^2
درگیری تحصیلی	۰/۷۱۲	۰/۱۲۴	۰/۶۲۱	۰/۲۶۱
فرسودگی تحصیلی	۰/۵۴۴	۰/۲۱۸	۰/۵۹۱	۰/۱۹۷
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۷۸۲	۰/۱۳۵	۰/۶۲۹	۲/۱۲۵

$P<۰/۰۱^{**}$ $P<۰/۰۵^{*}$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مفروضه کرویت برقرار نیست [درگیری تحصیلی، $P<۰/۰۵$ و ۰/۲۶۱= χ^2]، [فرسودگی تحصیلی، $P<۰/۰۵$ و ۰/۱۹۷= χ^2] و [خوش‌بینی تحصیلی، $P<۰/۰۵$ و ۲/۱۲۵= χ^2]؛ یعنی فرض برابری واریانس‌های درون آزمودنی‌ها رعایت شده است. بنابراین براساس یافته‌های آزمون ام باکس، لوین و کرویت موخلی مفروضه‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برقرار می‌باشد. ازاین‌رو به‌منظور مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اثر بخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

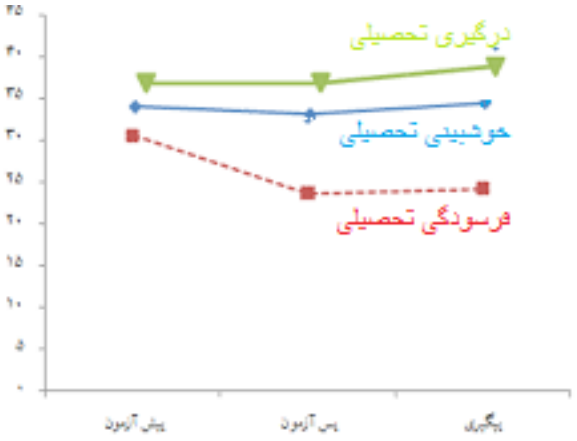
جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بر نمره‌های متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
نمره کلی درگیری تحصیلی	آزمون	۱۷۵/۲۲	۲	۸۷/۶۱	۱۵/۱۶**	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۰/۹۵
	گروه×آزمون	۱۲۴/۱۵	۲	۶۲/۰۷	۶/۱۲**	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۸۹
	خطا	۸۱/۰۶	۲۴	۳/۳۸				
شناختی	آزمون	۱۱۹/۲۰۳	۲	/۲۰۳	۹۵/۱۰۲**	۰/۰۰۲	۰/۷۸	۰/۹۴
	گروه×آزمون	۱۳۶/۵۴	۲	۶۸/۷۲	۲۹/۶۱۹**	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۸۱
	خطا	۱۹۳/۲۹۰	۲۴	۴/۳۹۳				
هیجانی	آزمون	۱۷۳/۴۵۳	۲	۱۷/۴۵۳	۱۰۰/۶۴**	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۰/۸۲
	گروه×آزمون	۱۵۳/۸۷	۲	۷۹/۹۳	۴۴/۶۴۳**	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۶۹
	خطا	۷۵/۸۳۵	۲۴	۱/۷۲۴				
رفتاری	آزمون	۸۲/۱۰۴	۲	۷۲/۱۰۴	۲۹۸/۵۶۲**	۰/۰۰۳	۰/۷۳	۰/۹۳
	گروه×آزمون	۴۴۱/۳۹	۲	۲۲/۶۹۵	۹۱/۲۴۹**	۰/۰۰۳	۰/۳۸	۰/۹۰
	خطا	۱۰۶/۴۱۹	۲۴	۲/۴۱۳				
عاملی	آزمون	۷۸۸/۲۹۶	۲	۷۸۸/۲۹۶	۱۳۹/۵۴۷**	۰/۰۰۴	۰/۹۰	۰/۸۰
	گروه×آزمون	۸۹/۳۸۲	۲	۶۹/۲۹۴	۵۲/۱۶۷**	۰/۰۰۴	۰/۴۱	۰/۷۴
	خطا	۲۴۸/۵۵۴	۲۴	۵/۶۴۹				
نمره کلی فرسودگی	آزمون	۹۴/۱۸	۲	۴۷/۰۹	۷/۲۱**	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۱
	گروه آزمون	۶۴/۷۱	۲	۳۲/۳۵	۶/۴۸**	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۸۶

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

تحصیلی	خطا	۵۴/۰۷	۲۴	۲/۲۵			
خستگی تحصیلی	آزمون	۸۷/۰۰۴	۲	۳۷/۰۰۴	۹۵/۰۹**	۰/۰۰۳	۰/۶۴	۰/۶۵
	گروه×آزمون	۴۷/۰۶۴	۲	۲۳/۵۳۲	۱۸/۴۹۹**	۰/۰۰۳	۰/۳۱	۰/۶۰
	خطا	۵۰/۷۲۴	۲۴	۱۴/۷۸۹				
بی علاقگی تحصیلی	آزمون	۸۸/۵۳۴	۲	۳۸/۵۳۴	۸۱/۴۰۲**	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۸۲
	گروه×آزمون	۷۳/۷۴۰	۲	۴۱/۸۷۰	۳۴/۵۹۰**	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۷۸
	خطا	۹۲/۱۶۱	۲۴	۱۳/۴۵۸				
ناکارامدی-تحصیلی	آزمون	۸۸/۱۳۵	۲	۱۸/۱۳۵	۱۳۰/۴۸۸**	۰/۰۰۴	۰/۶۳	۰/۹۴
	گروه×آزمون	۸۰/۵۱۵	۲	۴۰/۲۵۸	۵۹/۶۰۳**	۰/۰۰۴	۰/۵۶	۰/۸۸
	خطا	۴۷/۶۷۹	۲۴	۵/۶۲۹				
نمره کلی خوش‌بینی تحصیلی	آزمون	۱۱۷/۴۶	۲	۵۸/۷۳	۱۱/۸۷**	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۰/۹۴
	گروه×آزمون	۸۳/۵۷	۲	۴۱/۷۹	۹/۳۶**	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۸۱
	خطا	۶۱/۲۹	۲۴	۲/۵۵				
اعتماد به گروه آموزشی	آزمون	۹۹/۵۴۸	۲	۶۸/۵۴۸	۵۷/۰۱۶**	۰/۰۰۲	۰/۶۰	۰/۸۳
	گروه×آزمون	۱۱۲/۶۷۹	۲	۱۱۲/۰۷۰	۵۰/۰۸۵**	۰/۰۰۲	۰/۵۴	۰/۷۴
	خطا	۲۳/۱۴۱	۲۴	۵/۶۲۹				
تأکید تحصیلی	آزمون	۱۰۱/۲۲	۲	۸۷/۶۱	۱۵/۱۶**	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۰/۹۵
	گروه×آزمون	۷۵/۱۵	۲	۶۲/۰۷	۶/۱۲**	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۸۹
	خطا	۸۱/۰۶	۲۴	۳/۳۸				
یگانگی با محیط مدرسه	آزمون	۶۸/۱۰۴	۲	۷۲/۱۰۴	۲۹۸/۵۶۲**	۰/۰۰۳	۰/۶۳	۰/۸۹
	گروه×آزمون	۴۱/۳۹	۲	۲۲/۶۹۵	۹۱/۲۴۹**	۰/۰۰۳	۰/۴۸	۰/۷۸
	خطا	۱۰۶/۴۱۹	۲۴	۲/۴۱۳				

نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (جدول ۴) نشان داد که بین میانگین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همه خرده‌مقیاس‌های مطالعه‌شده در پژوهش دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین، اندازه اثر متغیر آزمایشی (اثربخشی برنامه امیدواری) بر درگیری تحصیلی ۰/۷۳، فرسودگی تحصیلی ۰/۷۸ و خوش‌بینی تحصیلی ۰/۸۱ و در همه متغیرها اثر تعاملی گروه*دوره معنادار بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت که بین دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت معنادار وجود دارد و نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری همه متغیرها در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بهبود پیدا کرده است. ازاین‌رو می‌توان نتیجه گرفت که برنامه امیدبخشی باعث بهبود پیشرفت تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری شده است. در نمودار ۱ نحوه روند تغییر نمرات متغیر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دو گروه طی سه مرحله اندازه‌گیری ارائه شده است.



نمودار ۱ نحوه روند تغییر نمره‌های درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دو گروه در سه مرحله اندازه‌گیری

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام شد. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن بود که به‌کارگیری آموزش امید موجب بهبود معنادار درگیری شناختی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌شود. به‌علاوه مشخص شد که تأثیر این آموزش تا دو ماه پس از پایان جلسه‌های آموزشی دوام داشته است.

یکی از اهداف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی بود. فراگیرانی که از نظر شناختی، در تکالیف خود درگیر می‌شدند؛ یعنی می‌کوشیدند از راه سازماندهی مطلب و تمرین‌کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از فراگیرانی بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها نداشتند و هرچه دانش‌آموزان بیشتر درگیر فعالیت‌های تحصیلی و درسی شوند، نمره‌های بهتر، معدل بالاتر و پیشرفت تحصیلی بیشتری را از خود نشان می‌دهند (فریدریکس و مک کلوسکی، ۲۰۱۲). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (توماس، گوتیزر، گورگیوا و هرناندز، ۲۰۲۰؛ لی و بکر، ۲۰۱۷؛ وایر و وانسروم،۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۱۶) همسو بود. توماس، گوتیزر، گورگیوا و هرناندز، (۲۰۲۰) در مطالعه روی ۶۱۴ دانش‌آموز دوره متوسطه دریافتند که امید و خودکارآمدی بهترین مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی می‌باشد؛ همچنین مارتین و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافت کردند که رابطه مثبت بین درگیری تحصیلی و موفقیت تحصیلی وجود دارد. این بدین معناست که امید می‌تواند شرط درگیری تحصیلی باشد که سبب موفقیت تحصیلی شود (برناردو و همکاران، ۲۰۱۵). براساس نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، امید می‌تواند به این موضوع مهم جامه عمل پوشاند و به دنبال آن درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و شناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را بالا برد. براساس نظر اسنایدر، امید یک هیجان انفعالی نیست که تنها در لحظه‌های تاریک زندگی پدیدار شود، بلکه فرایندی شناختی است که افراد به‌وسیله آن به‌طور فعال برای دستیابی به هدف‌هایشان تلاش می‌کنند. از نظر او امید فرایندی است که طی آن فرد هدف‌های خود را تعیین می‌کند؛ راهکارهایی برای رسیدن به آنها می‌سازد و انگیزه لازم را برای اجرای این راهکارها ایجاد و در طول مسیر حفظ می‌کند (اسنایدر، ۱۹۹۴). پژوهش اسنایدر خاطر نشان می‌کند، معلمان در فرایند یادگیری قادر به القای امید در دانش‌آموزان هستند؛ یعنی می‌توانند یک امید درمانگر باشند و تفکر امیدوارانه را به‌صورت روزمره به کار گیرند. این امر می‌تواند با تأکید بیشتری در کودکان با اختلال یادگیری دنبال شود (اسنایدر،۲۰۰۰). کوری و اسنایدر گزارش کرده‌اند که امید به‌طور آشکاری با عملکرد و پیشرفت در ارتباط است و افراد برخوردار از امید بیشتر، معدل بهتر و عملکرد درسی بهتری دارند (کوری و اسنایدر، ۲۰۰۰). با توجه به محدودیت کودکان با اختلال یادگیری در مقایسه به کودکان عادی در زمینه تحصیل و مدرسه، می‌توان انتظار داشت که با رعایت پیش‌فرض‌های بالا، افزودن امید و به‌کاربردن راهکارهای مؤثر افزایش آن، این دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بهینه‌تری را پیش رو داشته باشند. یکی از فرض‌های راهنمای نظریه امید این است که رفتارهای بشر هدف‌گرا هستند. افراد با امید بالا با شکستن اهداف بزرگ به اهداف کوچک‌تر قادر به نزدیک‌شدن به اهداف پیچیده‌اند (اسنایدر، ۱۹۹۴). همچنین موضع نیاز به پشرفت بالا با رضایت و احساسات مثبت ناشی از کوشیدن

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

و پیش‌بینی موفقیت در کوشش‌های مرتبط با موفقیت در ارتباط است؛ برعکس موضع نیاز به پیشرفت کم با احساسات دفاعی و ترس از شکست ناشی از پیش‌بینی عملکرد ضعیف در ارتباط است (ریدر، ۲۰۱۰). وقتی احتمال موفقیت و شکست برابر است، آنها به احتمال بیشتری در انجام تکلیف پایداری به خرج می‌دهند. به‌علاوه افراد با نیاز به پیشرفت زیاد برای انجام تکالیف مسئولیت‌پذیرترند و به دنبال بازخورد عملکردشان هستند (آیرز، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان به‌خصوص دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و امیدوار، آینده را بهتر از حال می‌بینند و شاید احساس می‌کنند که می‌توانند آینده‌ای روشن را برای خود رقم بزنند. به عبارت دیگر امید، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آنها برای رسیدن به موفقیت و پیشرفت تحصیلی تشویق می‌شوند و سبب تلاش بیشتر آنها برای دستیابی به موفقیت می‌شود. همچنین در تبیین یافته بالا می‌توان بیان کرد، دانش‌آموزانی که امید بیشتری دارند، تلاششان را صرف کسب اهداف مشکل‌تر می‌کنند. اهدافشان را با اطمینان بیشتری به دست آورده و آنها را با دیگر اهداف سخت‌تر ارزیابی می‌کنند، اما کسانی که امید کمتری دارند، اینگونه نیستند. دانش‌آموزان امیدوارتر نسبت به کسانی که امید کمتری دارند، از تفکرات مثبت، عزت‌نفس و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند؛ دانش‌آموزان با سطح امید بالا، احساسات را با انرژی بیشتری گزارش کرده و خودشان را به شکل مثبت‌تری معرفی می‌کنند و درنتیجه سطح درگیری تحصیلی آنها نیز در موقعیت‌های مختلف تحصیلی با افزایش همراه است.

براساس نتایج پژوهش، آموزش امید به‌طور معناداری بر فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن تأثیر داشته و باعث کاهش خستگی، بی‌علاقگی و ناکارامدی تحصیلی در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. کمبود علاقه و اشتیاق موجب بی‌توجهی، تلاش‌نکردن و درنتیجه افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود که در این میان آموزش امید موجب کاهش فرسودگی تحصیلی شده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (گانگور، ۲۱۰۹؛ ولز، ۲۰۰۵ و وارد، ۲۰۰۶) که همگی تأثیر مثبت امید بر جنبه‌های جسمی، عاطفی و روانشناختی را تأیید کرده‌اند، همسو است، برای مثال گانگور (۲۰۱۹) نشان داد که بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری امید یک رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. عوامل مختلفی در ایجاد فرسودگی تحصیلی مؤثرند، از جمله فعالیت‌های جمعی و علمی (مانند حضور در کلاس، مطالعه و امتحان)، فشارهای مختلف اقتصادی، عوامل فردی و اجتماعی مربوط به معلمان و همکلاسی‌ها، انتظارهای حرفه‌ای و تردید در مورد مفیدبودن مطالعه‌ها و آینده کاری (آهولا، هاکنین، ۲۰۰۷؛ اسنایدر، ۲۰۰۰)، رقابت با همکلاسی‌ها، تناسب‌نداشتن بین منابع و عوامل مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموز مانند انگیزش و راهبردهای 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 به‌منظور رشد احساس ارزشمندی یادگیرنده شکل بگیرد (هنکینز، ۲۰۰۴). در پژوهش تاریس و همکاران (۲۰۱۰) مشخص شد که مدیران دارای ویژگی‌های کمال‌گرایی سازگارانه، اهداف چالش‌برانگیز، ولی منطقی و دقیق برای خود تعیین کرده و برای رسیدن به این اهداف به‌صورت انعطاف‌پذیر تلاش می‌کردند؛ همچنین، فرسودگی کمتری را تجربه نموده و در دستیابی به معیارهای خود موفق‌تر عمل می‌کردند. بنابراین دانش‌آموزانی که مانند

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

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، همچنین 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 مانع فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (تاریس، وان بک و اسچفیلی، ۲۰۱۰). به‌طور خلاصه می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزان به سطوح بالاتری از ادراک تحصیلی برسند، فرسودگی تحصیلی کمتری را در مدرسه تجربه می‌کنند (گانگور، ۲۰۱۹؛ کاتزال و بیلگ، ۲۰۱۲). بنابراین کمک به دانش‌آموزان برای داشتن احساس پیشرفت تحصیلی و حمایت از موفقیت تحصیلی مهم است و دانش‌آموزان باید در پیشرفت تحصیلی خود حمایت شوند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد امیدوار در زندگی عامل‌ها و گذرگاه‌های بیشتری برای دنبال‌کردن اهداف خود دارند و زمانی که با موانع برخورد می‌کنند، انگیزه خود را حفظ کرده و از گذرگاه‌های جانشین استفاده می‌کنند، اما افراد ناامید به دلیل اینکه عامل و گذرگاه‌های کمتری دارند، در برخورد با موانع، انگیزه خود را ازدست داده و دچار هیجان منفی شده، که همین عامل سبب می‌شود نشانه‌های فرسودگی در آنها نمایان شده و تکالیف خود را به نحو مطلوب به انجام نرسانند.

همچنین از نتایج این پژوهش اینگونه استنباط می‌شود که مداخله‌های آموزش امید بر افزایش خوش‌بینی دانش‌آموزان مؤثر بوده است که با نتایج پژوهشگرانی همچون (ساینو و همکاران، ۲۰۱۹؛ فیلدمن و همکاران، ۲۰۱۶؛ کروک، ۲۰۱۵؛ لینگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ استادلر و همکاران، ۲۰۱۶ و ایدان و مارگالیت،۲۰۱۴) همسو است. ایدان و مارگالیت (۲۰۱۴) نشان دادند که امید در رابطهٔ بین عوامل شخصی و خانوادگی با پیشرفت تحصیلی و تلاش دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نقش میانجی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که احتمالاً دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری اغلب با شکست‌های متوالی مواجه می‌شوند. این دانش‌آموزان وقتی شکست‌های متوالی را تجربه می‌کنند، این احساس به آنها دست می‌دهد که تأثیر اندکی و یا حتی تأثیر منفی بر محیط می‌گذارند. به عبارتی این نگرش منفی منجر به سبک تبیینی بدبینانه می‌شود. مطالعه‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر احتمال دارد شکست را به توانایی پایین و موفقیت را به شانس نسبت دهند. درنتیجه افکار امیدوارانه این کودکان برای تکالیف و فعالیت تحصیلی کاهش پیدا می‌کند و دچار عواطف منفی مانند ناامیدی می‌شوند (فیلیپس، ۲۰۰۵). در تبیین دلایل تأثیر آموزش امید می‌توان اظهار داشت که تفکر عامل از مؤلفه‌های امید، یک مؤلفه انگیزشی مهم برای به‌حرکت‌درآوردن فرد در مسیر راه‌هایی که برای رسیدن به هدف در نظر گرفته است، درواقع تفکر عامل نوعی حس اطمینان از موفقیت معطوف به هدف است که این حس اطمینان در فرد، نیرویی ایجاد می‌کند که خود را عامل اثرگذار بر شرایط می‌داند و همین باعث ایجاد انگیزه و خوش‌بینی می‌شود، به عبارتی افرادی که امید بالایی داشته باشند، احساس می‌کنند بر رویدادهای شخصی زندگی خود کنترل دارند؛ درنتیجه خود را موجودی فعال در نظر می‌گیرند که قادر به خودنظم‌دهی و تنظیم رفتار خود هستند و ایمن حس کنترل، پایه‌ای برای انگیزش، بهزیستی و دستاوردهای فردی در همه حیطه‌های زندگی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

فراهم می‌کند. در همین راستا داشتن تفکر راهبردی و فکرکردن به مسیرهای متعدد هم ادراک کنترل را افزایش می‌دهد و سرچشمه انگیزشی خوبی برای فرد است، درحالی‌که محور نظریه‌های جدید انگیزشی بر ادراک کنترل استوار است و این ادراک به‌وسیله امید و مؤلفه‌های آن به‌خوبی فراهم می‌آید، درواقع آموزش امید باعث می‌شود تا افراد به‌صورت مداوم فکر کرده، اهداف خود را دنبال کنند و به آنها دست پیدا کرده و به تجربه‌های گذشتهٔ خود به‌عنوان آمادگی برای آینده نگاه کنند. آنها در جنبه‌های مختلف زندگی خود عملکرد خوبی دارند و خود را در کل موفق می‌دانند. به‌ویژه این موضوع برای افرادی که راهکارهای زیادی را برای خلاص‌شدن از یک وضعیت دشوار ارزیابی می‌کنند و می‌توانند به راه‌های زیادی برای رسیدن به اهدافشان فکر کنند، صادق است. افکار کارگزار و گذرگاه، باعث گرایش هیجانی مثبت می‌شوند که موجب دستیابی به هدف می‌شود. به‌علاوه، موانع و فشارها به‌عنوان چالش‌هایی به نظر می‌رسند که باید بر آنها غلبه کرد. بر این اساس، افراد امیدوار براساس تجربه‌های ذهنی خود باور دارند که موفق‌تر خواهند بود. این افراد قادر به ایجاد راهکارهایی برای غلبه بر موانع هستند و در مواقع لزوم از دیگران کمک می‌گیرند (اسنایدر، ۱۹۹۴). درواقع افراد با امید بالا برای رسیدن به هدف به‌عنوان یک کارگزار از گذرگاه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند و به نظر می‌رسد بیشتر بر مسائل متمرکز هستند و مقابلهٔ اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سطوح امید بالاتر، از انگیزش زیادی برای پیشرفت برخوردارند و در طول تحصیل علاوه بر افزایش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می‌گیرند که قابل حل است. بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که امید بالایی دارند، نسبت به دستاوردهای آینده خوشبین خواهند بود. آنها با دیدهٔ خوش‌بینی به چالش‌های موجود خواهند نگریست و در رویارویی با مشکلات به جای اینکه دلسرد و تسلیم موقعیت شوند، تلاش خواهند کرد که مسائل را به نحو مناسب حل و فصل کنند (آسپین وال و لیف، ۲۰۰۲). لوپز و کر (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش گروهی امید می‌تواند در توسعه و افزایش حس خوش‌بینی، شادی و امید تأثیر به‌سزایی داشته باشد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که از آنجا که توانمندی امید یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده را نشان می‌دهد؛ انتظار پیامدهای مطلوب، باور به اینکه امور به خوبی پیش خواهند رفت، همچنین احساس اعتماد به اینکه همهٔ اینها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق خواهد افتاد را در فرد ایجاد کرده، خوش‌بینی، شادمانی و نشاط را به همراه داشته و باعث اعمال هدفمند می‌شود (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). همچنین با توجه به اینکه امید به‌عنوان یک سازه روانشناختی شامل دو مفهوم توانایی طراحی گذرگاه‌هایی به سوی اهداف مطلوب با وجود موانع و انگیزش لازم برای استفاده از این گذرگاه‌هاست؛ ازاین‌رو آموزش امید با ایجاد تفکر امیدوارانه نسبت به زندگی باعث می‌شود که دانش‌آموزان تمایل و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف داشته باشند و این امر به انگیزش آنها برای شرکت فعاالانه در فرایندهای تحصیلی و رفتارهایی که موجب، خوش‌بینی، رشد و بالندگی می‌شود، کمک می‌کند.

با وجود اینکه نتایج پژوهش حاضر بیانگر اثربخش بودن آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی‌تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود، اما دارای محدودیت‌هایی بود. از جمله محدودیت‌های حاضر،

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

این است که این پژوهش در مورد دانش‌آموز ان سنین ۹ تا ۱۱ است، به این دلیل تعمیم به سایر گروه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از دیگر دانش‌آموزان در سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی سایر شهرها استفاده شود. با توجه به تأثیر برنامه آموزشی امید درمانی در کاهش مشکلات روانشناختی کودکان با اختلال یادگیری، به تمام روانشناسان، روانپزشکان و متخصصان مربوطه، پیشنهاد می‌شود که از این برنامه به‌عنوان روش درمانی انتخابی در درمان مشکلات مربوط به امید دانش‌آموزان در حوزه تحصیل، در مراکز روان‌درمانی استفاده نمایند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود مدارس از راه ترسیم و ارائه برنامه‌های افزایش امید در بین دانش‌آموزان، یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست را مد نظر قرار دهند. بنابراین، براساس نتایج حاضر پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی سعی در ارائه یک مدل معادلات ساختاری برحسب مبانی نظری بین ابعاد آموزش امید، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته باشند و تأثیرات آن بر درمان کودکان را مورد بررسی قرار دهند.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

پی‌نوشت‌ها

1. Learning Disorder
2. American Psychiatric Association
3. Academic Engagement
4. Academic Burnout
5. Academic Optimism
6. Student Academic Optimism Questionnair7. Box's Test

منابع

زارع ح.، محبوبی ط.، سلیمی ح. (۱۳۹۴) «تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید برکاهش اهمال‌کاری و خوداتوانسازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان»، *نشریه علمی آموزش و ارشیابی*، ۳۲(۸): ۹۳-۱۱۰.

مگیارموئه ج. ا. (۲۰۱۳) *مداخلات روانشناسی مثبت‌نگر*، ترجمه علی اکبر فروغی، جلیل اصلانی و سحر رفیعی (۱۳۹۳)، چاپ اول، تهران: انتشارات کتاب ارجمند، ۹۳-۱۰۱.

مهنا س.، طالع‌پسند س.، رضایی ع. م.، محمدی‌فر م. ع. (۱۳۹۸) *رواسازی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ با تأکید بر بعد عامل*، *اولین کنفرانس ملی مدرسه آینده*، اردبیل، دانشگاه اردبیل.

Ahola, K., Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: Aprospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, *104*(24), 103–110.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9, 41-52.

Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(6), 719-727.

Aspinwall, L.G., Leaf, S.L. (2002). In search of the unique aspects of hope: Pinning our hopes on positive emotions, future-oriented thinking, hard times, and other people. *Psychological Inquiry*, 13, 276–288.

Ayers, S. C. (2010). Achievement motivation and stress inoculation training: Coping through college. *Saint Louis University*, PP: 2-7.

Bai, Q., Bai, S., Dan, Q., Lei, L., Wang, P. (2020). Mother Phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism. *Personality and Individual Differences*, 155, 1-7.

Berjis M, Hakim Javadi M, Taher M, Lavasani M Gh, Hossein Khanzadeh A A. (2013). A comparison of the amount of worry, hope and meaning of life in the mothers of deaf children, children with autism, and children with learning disability, *Journal of Learning Disabilities*, 3(1): 6-27.

Bernardo, A. B., Ganotice, F. A., & King, R. B. (2015). Motivation gap and achievement gap between public and private high schools in the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(4), 657-667.

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.

Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In search of the ''third dimension'' of burnout: Efficacy or inefficacy? Applied Psychology: *An International Review*, 56, 460–478.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

Bryant, Fred B., and Jamie A. Cvengros (2004). "Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins?." *Journal of Social and Clinical Psychology* 23.2 (2004): 273-302.

Caboral, M. F., Evagelista, L. S., & Whetsell, M. V. (2012). Hope in elderly adults with chronic heart failure: Concept analysis. *Investigation Y Educationa en Enfermeria*, 30(3), 406-411.

Carr, A. (2003). Positive psychology: *The science of happiness and human strengths. London: Brunner-Routledge*, PP: 145-153.

Carver, C.S.; Scheier, M.F. & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 1-11.

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.

Curry LA, Shyder CR. (2000). Hope takes the field: Mind matters in athletic performances. *In Handbook of hope*, pp: 243-259.

DSM-5 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Arlington: American Psychiatric Publishing*.pp: 63-68.

Du, H., & King, R. B. (2013). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construal, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences, 54*(3), 332-337.

Eicher, J. D., & Gruen, J. R. (2015). Language impairment and dyslexia genes influence language skills in children with autism spectrum disorders. *Autism Research, 8*(2), 229-234.

Entwistle, N.J. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. Educational Psychology Review, 16(4):325-345.

Farber, B. L. (2005). *Positive Expectancy, Locus of Control, & Coping in Homeless & Non-homeless Children* (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University), 37-51.

Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership, 55*(8), 20-24.

Fowler, D., Weber, E., Klappa, S., & Miller, S. (2017). Replicating future orientation: Investigating the constructs of hope and optimism and their subscales through replication and expansion. *Personality and Individual Differences*, 116(1), 22–28.

Friedman, L. M., & Pfiffner, L. J. (2020). Behavioral interventions. In The Clinical Guide to Assessment and Treatment of Childhood Learning and Attention Problems. *Academic Press*, PP: 149-169.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Garcia, J. A., & Sisin, K. G. (2012). Locus of hope and subjective well-being. International *Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3), 53- 58.

Gungor, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International, 40*(6), 581-597.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. pp: 258-263.

Hankins, S. (2004). Measuring the efficacy of the Snyder hope theory as an intervention with an inpatient population (Doctoral dissertation). *University of Mississippi*, PP: 13-18.

Heiman T, Berger O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3): 289–300.

Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology: Formerly" The California School Psychologist"*, *15*(1), 67-79.

Hu, Y. L., & Ching, G. (2012). Factors affecting student engagement: An analysis on how and why students learn. *Conference on Creative Education*, 989-992.

Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 136-152.

Kara, A., & Polat, H. (2020). Assessment of the readability of online texts related to specific learning disorder. *Medicine, 9*(1), 114-7.

Karr, A. (2006). Positive Psychology. Najafi J, Sharifi H. [Persian Translators]. Kalameh Publishing. pp. 341-347.

Kevin, L.R. (2009). Hope and Optimism Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. Journal o f Personality. Vol. 77, Issue 1, PP. 231-260.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

Kevin, L.R.; Allison, D.M. & Amanda, M.S. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. Journal of Research in Personality, Vol 45: pp. 683–686.

Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. Personality and Individual Differences, 85, 134–139.

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise o¨g˘rencilerinin tu¨kenmis¸lik ve sosyal destek du¨zeyleri [A study on the burnout and social support levels of high school students]. *Education and Science*, 37(164), 283–297.

Li, Q. and Baker, R. (2017). "Understanding Engagement in MOOCs", Proceedings of the 9th International Conference on Educational Data Mining. *In EDM* , PP: 605-606.

Ling, Y., Huebner, E. S., Liu, J., Liu, W. L., Zhang, J., & Xiao, J. (2015). The origins of hope in adolescence: A test of a social–cognitive model. *Personality and Individual Differences*, 87(2), 307-311.

Lopez, S.J. & Kerr, B.A. (2006). An open source approach to creating positive psychological practice: a comment on Wong's strengths centered therapy. Psychotherapy: theory. *Research, Practice, Training*, 43(2), 147- 150.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge. *Developing the Human Competitive Edge*, pp: 56-67.

Mahone, E. M. (2015). ADHD and dyslexia: The possible link via sluggish cognitive tempo. *Psychiatric Times*, *32*(9), 47-47.

Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, *13*(1), 198.

Martin, A. J., Collie, R. J., Mok, M. M., & McInerney, D. M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of C hinese-and E nglish-speaking background students in an ustralian schools. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 75-91.

MoES, P. (2018). Educational and Sports Development Plan: A report of mid-term implementation. Vientiane capital, *Laos' Ministry of Education and Sports.* Pp: 44-51.

Philips, M. (2005). Anxiety and depression as result of learning difficulties Belford, Northumberland: *AnnArbor Publishers*. PP: 167-173.

Reeder, M. C. (2010). The role of trait achievement motivation and ability in predicting academic performance trajectories. *Michigan State University. Psychology*, PP: 123-132.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, 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.

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(4), 287-298.

Satici, S. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68–73.

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.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (4), 219-247.

Policy, N. A. N., Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., ... & Planning Committee. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *23*(2), 217-219.

Smith, F., & Henderson, L. M. (2016). Sleep problems in children with dyslexia: understanding the role of sleep in neurocognitive development through the lens of developmental disorders. *Acta paediatrica (Oslo, Norway: (1992)*, 999-1000.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13*(4), 249-275.

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(5)*, 11-28.

Snyder, C. R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13(3)*, 249–275.

Snyder C.R. (1994). The psychology of hope: You can get there from here. Simon and Schuster. pp. 134-239.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]

Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Greiff, S. (2016). Choosing between what you want now and what you want most: Self-control explains academic achievement beyond cognitive ability. *Personality and Individual Differences, 9 (2)*, 168-172.

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.; I. Van Beek & W. B. Schaufeli. (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.

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203.

Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 150-175.

Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological engagement of students in distance and online learning: Effects of self-efficacy and psychosocial processes. *Journal of Educational Computing Research*, *55*(2), 197-218.

Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 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, PP:* 10-11.

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*, PP: 37-51.

Werner, Sh. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research, 196 (5)*, 214–219.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-13]