

Research Paper



Comparison the Effectiveness of Self-Determination Training and Successful Intelligence Training on Intrinsic Motivation and Academic Optimism of Female Students with High Academic Burnout



Samaneh Fathi Azar¹, Ozra Ghaffari Nouran^{2*}, Azar Kiamarsi², Ali Rezaeisharif³

- 1. PhD student in Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
- 2. Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
- 3. Associate Professor, Department Counseling, Faculty of Education and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.



DOI: [10.22034/JMPR.2023.57792.5740](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.57792.5740)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18165.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Self-Determination Training, Successful Intelligence Trainin, Intrinsic Motivation, Academic Optimism, Academic Burnout

Received: 2023/07/30
Accepted: 2023/09/07
Available: 2024/07/04

The purpose of this study was to comparison the effectiveness of self-determination training and successful intelligence training on intrinsic motivation and academic optimism of female students with high academic burnout. This semi-experimental study was conducted with a pretest-posttest design with control group and follow-up 2 month. In this research, the statistical population was all male students in Rashat city in academic year of 2022-2023. In the first stage, 60 students were selected and then randomly divided into 2 experimental groups (each group 20 students) and one control group (20 students) were replaced and experimental groups underwent self-determination training and successful intelligence training, but the control group received no training and remained in the waiting list. To collect data third dimension of burnout scale (TDBS) of Bresno and et al (2007), academic motivation scale (AMS) of VII 5r tt ll ())))) cceemi tt i. immccll (AO ff aaaaa aaaaa ora and et al (2013). Data analysis was performed using SPSS-24 software with analysis of variance with repeated measures and Bonferroni. The results of the study showed that of both interventions had a significant effect on intrinsic motivation and academic optimism (P<0.05). In addition, the results of Bonferroni post hoc test showed that successful intelligence training is more effective (P<0.05). Based on the results of the present study, it can be said that self-determination training and successful intelligence training can be used as a treatment method to on academic problems of students with high academic burnout in schools.



* Corresponding Author: Ozra Ghaffari Nouran
E-mail: o.ghaffari@iauardabil.ac.ir



مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا



سمانه فتحی آذر^۱، عدرا غفاری نوران^{۲*}، آذر کیامرثی^۳، علی رضایی شریف^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران.



DOI: [10.22034/JMPR.2023.57792.5740](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.57792.5740)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18165.html



چکیده	مشخصات مقاله
<p>هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. در مرحله اول تعداد ۶۰ نفر انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در ۲ گروه آزمایش (هر گروه ۲۰ نفر) و یک گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. سپس دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش تحت آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از مقیاس سه‌بعدی فرسودگی تحصیلی (TDBA) برسو و همکاران (۲۰۰۷)، مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) والرند و همکاران (۱۹۹۲) و مقیاس خوش‌بینی تحصیلی (AOS) اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳) به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد. نتایج نشان داد هر دو مداخله مذکور تاثیر معناداری بر بهبود انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ($P < 0/05$). نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که آموزش هوش موفق تاثیر بیشتری دارد ($P < 0/05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش خودتعیین‌گری و هوش موفق می‌توانند به عنوان شیوه‌های آموزشی مناسب برای بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا در مدارس به کار برده شوند.</p>	<p>کلیدواژه‌ها: آموزش خودتعیین‌گری، آموزش هوش موفق، انگیزه درونی، خوش‌بینی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی</p> <p>دریافت شده: ۱۴۰۲/۰۵/۰۸ پذیرفته شده: ۱۴۰۲/۰۶/۱۶ منتشر شده: ۱۴۰۳/۰۴/۱۴</p>

* نویسنده مسئول: عدرا غفاری نوران
رایانامه: o.gaffari@iauardabil.ac.ir

مقدمه

پیامدهای منفی برای دانش‌آموزان داشته باشد و انگیزش تحصیلی^{۱۹} آن‌ها را نسبت به مدرسه کم کند، به طوری که سطوح بالای فرسودگی تحصیلی می‌تواند میزان اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را تقلیل داده و از این طریق دانش‌آموزان انگیزش درونی آن‌ها نسبت به درس و تحصیل کاهش پیدا کند (چو^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۳). نظریه خودتعیین‌گری^{۲۱} استدلال می‌کند که انگیزه درونی دانش‌آموزان زمانی پرورش می‌یابد که معلمان به روش‌هایی تدریس می‌کنند که نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان را برای استقلال^{۲۲}، شایستگی^{۲۳} و ارتباط^{۲۴} برآورده کند (مندوزا^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۳).

معلمانی که نیاز اساسی دانش‌آموزان به استقلال را تشویق می‌کنند بر انگیزه درونی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند و ارتباط بین دانش‌آموزان و معلمان را تقویت می‌کنند و همچنین حمایت استقلال توسط معلمان بر انگیزه درونی، تلاش مطالعه و نتایج یادگیری درک شده دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. افزون بر این انگیزه درونی به طور غیرمستقیم با نتایج یادگیری دانش‌آموز از طریق تلاش^{۲۶} مطالعه مرتبط است (ثوربرگسن^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، انگیزش درونی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از طریق تلاش و کوشش خود و با اشتیاق درونی با چالش‌های تحصیلی رو به رو شوند و همین امر به آنان کمک می‌کند که نسبت به تحصیل خود خوش‌بین باشند و خوش‌بینی تحصیلی^{۲۸} آنان نسبت به دانش‌آموزانی که انگیزش بیرونی دارند، بالاتر باشد (آمالو و دین^{۲۹}، ۲۰۲۲). خوش‌بینی تحصیلی به عنوان باور مثبت در دانش‌آموزان تعریف شده است؛ مبنی بر این که آن‌ها می‌توانند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به محیط آموزشی، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی خود را فراهم آورند (اسکات^{۳۰} و همکاران، ۲۰۲۳). سه ویژگی تأکید تحصیلی دانش‌آموز، اعتماد دانش‌آموز به معلمان و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه برای ایجاد یک متغیر پنهان به نام خوش‌بینی ترکیب می‌شوند (سلمن^{۳۱} و همکاران، ۲۰۲۳) که این سه متغیر در مجموع یک محیط تحصیلی مثبتی را ایجاد می‌کنند که خوش‌بینی تحصیلی نامیده می‌شود (گرای و میتچل^{۳۲}، ۲۰۲۱). خوش‌بینی تحصیلی بر اشتیاق فکری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر می‌گذارد و این باعث می‌شود که دانش‌آموزان فرسودگی تحصیلی

فرسودگی^۱ به عنوان یک اختلال توصیف می‌شود که به عنوان پاسخی به استرس‌های مزمن عاطفی و بین فردی، متشکل از خستگی هیجانی^۲، مسخ شخصیت^۳ و کاهش موفقیت‌های شخصی^۴ ظاهر می‌شود (کوستین^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). خستگی هیجانی به تخلیه منابع هیجانی اشاره دارد (سیلوا-لورنته^۶ و همکاران، ۲۰۲۳)، مسخ شخصیت اغلب به بدبینی^۷ اشاره دارد و شامل نگرش‌های منفی نسبت به افراد دیگر می‌شود (هوانگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۳) و کاهش در موفقیت شخصی به کاهش رضایت و کاهش احساس شایستگی و موفقیت اشاره دارد (اوپوکو^۹ و همکاران، ۲۰۲۳). این نوع فرسودگی در محیط مدرسه توسط دانش‌آموزان نیز تجربه می‌شود و تحت عنوان فرسودگی تحصیلی از آن نام برده شده است (لیو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳)، در دانش‌آموزان ارتباط مستقیمی با استرس مفرط و طولانی‌مدت ناشی از انباشته شدن کار مدرسه و خواسته‌های تحصیلی همراه با تخلیه انرژی، کاهش اشتیاق نسبت به وظایف تحصیلی، نداشتن نگرش مثبت (آندراده^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳) و پیشرفت‌های تحصیلی پایین دارد (بوزکور و گولر^{۱۲}، ۲۰۲۳). به عبارتی دیگر، می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی به نوع خاصی از واکنش‌های ناشی از شکست دانش‌آموزان در مقابله با استرس تحصیلی اشاره دارد (مسلاچ و جکسون^{۱۳}، ۱۹۸۱؛ به نقل از ژانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۳).

بر اساس پیشینه پژوهش عوامل مختلفی می‌توانند ایجاد کننده فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان باشند که از جمله آن‌ها می‌توان به فرسودگی شغلی والدین (وئو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳)، جنسیت و پایه تحصیلی یعنی دانش‌آموزان پایه بالاتر اشاره کرد (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین نشان داده شده است که دختران علیرغم اینکه موفقیت تحصیلی بیشتر و سطوح بالاتری از انضباط و مشارکت را از خود نشان می‌دهند، اما نسبت به پسران نمرات بالاتری در فرسودگی تحصیلی در دوران دبیرستان تجربه می‌کنند (هرمن^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹). گرچه یک پژوهش دیگر نشان داده است که دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر به تحصیل بدبینی بیشتری دارند (بیکار^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۸؛ آگویو^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۹). علیرغم شیوع بالایی فرسودگی تحصیلی و تأثیرگذاری جنسیت به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر آن، وجود این پدیده تحصیلی در مدارس می‌تواند

17. Bikar
18. Aguayo
19. academic motivation
20. Cho
21. self-determination theory
22. autonomy
23. competence
24. relatedness
25. Mendoza
26. effort
27. Torbergsen
28. academic optimism
29. Amalu & Dien
30. Scott
31. Selman
32. Gray & Mitchell

1. burnout
2. emotional exhaustion
3. depersonalization
4. reduced personal accomplishment
5. Costin
6. Silva-Lorente
7. cynicism
8. Huang
9. Opoku
10. Liu
11. Andrade
12. Bozkur & Güler
13. Maslach & Jackson
14. Zhang
15. Wu
16. Herrmann

شده در زمینه آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق کارآمدی این دو روش آموزشی را نشان داده‌اند. اما کمتر پژوهشی در این زمینه به مقایسه این دو روش بر روی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا پرداخته است. بنابراین به کارگیری مداخلات آموزشی ذکر شده برای کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا ضرورت دارد و بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این سوال بوده است که چه تفاوتی بین اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا وجود دارد؟

روش

روش پژوهش بر مبنای هدف، کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع نیمه‌نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین مدارس دوره دوم متوسطه شهر رشت تعداد ۴۰۰ نفر وارد پژوهش شدند و مقیاس سه‌بعدی فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) بر روی آنان اجرا شد و از بین آن‌هایی که نمره ۳۱ و بالاتر از آن در این مقیاس کسب کردند تعداد ۶۰ نفر انتخاب و در سه گروه قرار داده شدند. به این صورت که از میان دانش‌آموزان، تعداد ۷۲ نفر به عنوان دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا شناسایی شدند. در ادامه ۶۰ نفر از آنان به صورت تصادفی ساده در ۳ گروه جایگزین شدند (گروه آزمایش اول ۲۰ نفر، گروه آزمایش دوم ۲۰ نفر و گروه کنترل ۲۰ نفر). لازم به ذکر است که در این پژوهش از جدول کوهن برای تعیین حجم نمونه استفاده شد. به این صورت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد، حجم اثر ۰/۷۰ و توان آماری ۰/۹۱ برای هرگروه ۱۲ نفر تعیین شد. اما از آنجایی که احتمال ریزش برخی نمونه‌ها وجود دارد و در جهت تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج حجم هر گروه ۲۰ نفر انتخاب شد. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و کسب نمره ۳۱ و بالاتر در مقیاس سه‌بعدی فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین انجام ندادن تکالیف خانگی، غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی، شرکت همزمان در دیگر مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. همچنین در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به کسب رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در مداخلات آموزشی، دادن این اطمینان به آنان که پاسخنامه به صورت فردی تحلیل نخواهد شد و اطلاعات آن‌ها به صورت گروهی خواهد بود و پاسخنامه هر فرد محرمانه خواهد بود و در اختیار هیچ کسی قرار داده نخواهد شد، فرآیند مطالعه برای همه آنان توضیح داده شد، از اهداف مطالعه آگاه شدند، از بی‌ضرر بودن مداخله، مطلع و آگاه شدند، از سودمندی مداخله،

کمتری را تجربه کنند (آزیلا-گبتور^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). برای بهبود مشکلات این دانش‌آموزان در زمینه کاهش بدبینی و احساس ناکارآمد بودن در مدرسه مداخلات آموزشی مختلفی به کار گرفته شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان (حسین‌پور و سرداری، ۱۴۰۰)، آموزش تاب‌آوری (گراوند و همکاران، ۱۴۰۱)، آموزش ذهن‌آگاهی (هاشم زاده و همکاران، ۱۴۰۲) و تلفیق آموزش خودتعیین‌گری و هنر اشهر کرد (صادقیان و همکاران، ۱۴۰۱). اما آنچه کمتر به آن توجه شده است، آموزش خودتعیین‌گری^۲ و آموزش هوش موفق^۳ و مقایسه این دو آموزش با همدیگر در جهت افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی است. نظریه خودتعیین‌گری رویکردی مرتبط با انگیزه و عملکرد اجتماعی افراد است (مایلت و گروزت^۴، ۲۰۲۳) که نقش نیازهای روانشناختی را به عنوان سرمایه‌های انگیزشی ذاتی برجسته می‌سازد و معتقد است حمایت از این نیازها، منجر به تسهیل عملکرد فردی و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود (دسی^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس پیشینه، توانش‌ها یا توانایی‌های خودتعیین‌گری قابل آموزش هستند و می‌توانند بر افزایش انگیزش (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸)، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی (زارع و همکاران، ۱۴۰۰) و اشتیاق تحصیلی موثر است (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر هوش موفق نیز مجموعه‌ای از توانش‌ها محسوب می‌شود که نقش مهمی در توانمند کردن دانش‌آموزان در محیط مدرسه دارد، به این صورت که آموزش توانش‌های هوش موفق در قالب ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان از طریق فراهم کردن در عمیق‌تر موضوعات، فراهم کردن سرنخ‌های بازیابی بیشتر هنگام یادآوری و ایجاد انگیزه بیشتر و در نهایت عملکرد تحصیلی بالاتر، تقویت نقاط قوت و جبران کاستی‌ها و نقاط ضعف بهبود حل مسئله منجر می‌شود (استرنبرگ، ۲۰۱۵).

از سوی دیگر می‌توان گفت که دانش‌آموزان باهوش موفق، با استفاده از تعادلی که میان توانایی‌های تفکر تحلیلی، آفریننده و عملی برقرار می‌کنند به انطباق با محیط، تغییر و انتخاب آن دست می‌زنند (استرنبرگ ۲۰۱۸). هوش تحلیلی به توانایی افراد در برخورد با مسائل اطراف گفته می‌شود و زمانی استفاده می‌شود که فرد قدرت تحلیل، ارزشیابی و مقایسه را داشته باشد (استرنبرگ، ۲۰۱۵). هوش خلاق شامل فرآیندهای کشف و تجسم کردن، تولید اندیشه‌های تازه، ترکیب اطلاعات به روشی جدید، برخورد متفاوت با مسائل است (استرنبرگ، ۲۰۰۹). هوش عملی به فرد کمک می‌کند آنچه را که آموخته است مورد استفاده قرار دهد (استرنبرگ، ۲۰۲۱) و این نوع هوش را می‌توان با سوالات گوناگون سنجید و از افراد پرسیده می‌شود تا مسئله‌ای را حل نمایند بدون اینکه به طور مستقیم به آن‌ها نشان داده شود تا چگونه مسئله را حل نمایند (استرنبرگ، ۲۰۱۹). بر اساس پیشینه پژوهش آموزش هوش موفق بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد و بر این اساس، می‌توان از برنامه آموزش هوش موفق برای بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان استفاده نمود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸). به طور کلی با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان گفت که پژوهش‌های انجام

4. Maillet & Grouzet
5. Deci

1. Azila-Gbetteor
2. self-determination training
3. successful intelligence training

مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۰} (AMS) والرنند^{۱۱} و همکاران (۱۹۹۲): این مقیاس شامل ۲۸ سوال و سه خرده مقیاس انگیزش درونی^{۱۲} با سوالات ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷؛ انگیزش بیرونی^{۱۳} با سوالات ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴ و ۲۸؛ بی انگیزشی^{۱۴} با سوالات ۵، ۱۲، ۱۹ و ۲۶ را اندازه‌گیری می‌کند (ژنگ و یائو^{۱۵}، ۲۰۲۳). در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای ۱۱ (اصلاً مطابقت ندارد) تا ۷ (دقیقاً مطابقت دارد) نمره‌گذاری می‌شود (لی^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹). نمره کمتر از ۷۲ به عنوان نقطه برش در نظر گرفته شده است (پیری کامران و همکاران، ۱۳۹۹). در یک پژوهش برای بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۸ به دست آمده است (قمی و همکاران، ۱۳۹۸). برای بررسی روایی ملاکی مقیاس از ضریب همبستگی پیرسون به دست آمده است. همبستگی با مقیاس امید به زندگی اشنایدر^{۱۷} و همکاران (۱۹۹۱) در دامنه ۰/۳۲ تا ۰/۵۱ و معنادار در سطح ۰/۰۱ و ضریب همبستگی با جهت گیری زندگی شی پرو و کارور (۱۹۸۵) ۰/۳۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی ملاکی مقیاس انگیزش تحصیلی است (کیافر و همکاران، ۱۳۹۳). در خارج از کشور برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ محاسبه و به دست آمده است (کوتر^{۱۸} و همکاران ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله پیش‌آزمون ۰/۷۰، پس‌آزمون ۰/۷۲ و پیگیری ۰/۹۳ به دست آمده است.

مقیاس خوش بینی تحصیلی^{۱۹} (AOS) اسچنموران^{۲۰} و همکاران (۲۰۱۳): این مقیاس شامل ۲۸ سوال است که ۳ خرده مقیاس تاکید تحصیلی دانش‌آموز یا ادراک دانش‌آموزان از فشار تحصیلی^{۲۱} (بعد رفتاری) با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸؛ اعتماد دانش‌آموز به معلمان^{۲۲} (بعد عاطفی) با سوالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه^{۲۳} (بعد شناختی) ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که خیلی کم ۱ نمره، کم ۲ نمره، متوسط ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، به این صورت خیلی کم ۵ نمره، کم ۴ نمره، متوسط ۳ نمره، زیاد ۲ نمره و خیلی زیاد ۱ نمره تعلق می‌گیرد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). در داخل ایران برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب تاکید تحصیلی دانش‌آموز

مطلع و آگاه شدند، شرکت کنندگان از تخصص و صلاحیه مداخله‌گران، مطلع و آگاه شدند، در مورد علمی بودن روش (متدولوژی) به شرکت کنندگان توضیح داده آگاه شدند، از امکان خروج آزادانه در هر مرحله مطالعه که تمایل داشته باشند آگاه شدند، به شرکت کنندگان توضیح داده شد که سازمانی صلاحیت دار مانند دانشگاه ناظر بر فرآیند پژوهش است، اختیاری بودن پژوهش و حق خروج از پژوهش، پاسخ به سوالات و در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به شرکت کنندگان و ارائه جلسات آموزشی به صورت فشرده به گروه کنترل بعد از اجرای دوره پیگیری اشاره کرد. در این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از آزمون تعقیبی بن فرونی^۱ و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار پژوهش

مقیاس سه‌بعدی فرسودگی تحصیلی^۲ (TDBA) برسو^۳ و همکاران (۲۰۰۷): این مقیاس شامل ۱۵ سوال و سه خرده خستگی^۴ با سوالات ۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳؛ بدبینی^۵ با سوالات ۲، ۵، ۸، ۱۱ و ۱۴؛ ناکارآمدی^۶ با سوالات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که کاملاً مخالفم ۰ نمره، مخالفم ۱ نمره، نظری ندارم ۲ نمره، موافقم ۳ نمره و کاملاً موافقم ۴ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات شماره ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ۰ تا ۳۰ نشان دهنده عدم فرسودگی تحصیلی و نمره ۳۱ تا ۶۰ نشان دهنده فرسودگی تحصیلی است. سازندگان مقیاس روایی و پایایی آن را بررسی و ضرایب همبستگی بین سیاهه فرسودگی مسلج^۷ (MBI-GS) اسچوتز^۸ و همکاران (۲۰۰۰) با خرده مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی در دامنه ۰/۱۴- تا ۰/۶۲- به دست آمده است که نشان دهنده روایی همگرایی مقیاس است و روایی عاملی آن نیز بررسی و مقادیر شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۹ (RMSEA) به ترتیب ۰/۸۶۰، ۰/۹۰۰ و ۰/۰۷۰ به دست آمده است و همچنین برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ محاسبه شده است (برسو و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله پیش‌آزمون ۰/۷۶، پس‌آزمون ۰/۸۰ و پیگیری ۰/۹۰ محاسبه و به دست آمده است.

1. Bonferroni
2. Third Dimension" of Burnout Scale (TDBS)
3. Bresno
4. exhaustion
5. cynicism
6. inefficacy
7. Maslach Burnout Inventory (MBI)
8. Schutte
9. root mean square error of approximation (RMSEA)
10. Academic Motivation Scale (AMS)
11. Vallerand
12. intrinsic motivation

13. extrinsic motivation
14. amotivation
15. Zeng & Yao
16. Lee
17. Snyder
18. Kotera
19. Academic Optimism Scale (AOS)
20. ccc hannenMdaan
21. students & perception of academic press
22. student trust in teacher
23. student identification with school

در دامنه ۰/۹۱ تا ۰/۹۸ به دست آمده است (میتچل و تارتتر^۱، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله پیش‌آزمون ۰/۹۵، پس‌آزمون ۰/۸۰ و پیگیری ۰/۸۸ به دست آمده است.

جلسات آموزشی:

۰/۹۵، اعتماد دانش‌آموز به معلم ۰/۸۵ و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۰ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی و پایایی مقیاس خوش بینی تحصیلی است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶). در خارج از کشور، برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که تاکید تحصیلی دانش‌آموز ۰/۹۳، اعتماد دانش‌آموز به معلم ۰/۹۶ و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۷ گزارش شده است (اسچنموران و همکاران، ۲۰۱۳). در یک پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ

جدول ۱: جلسات آموزشی خودتعیین‌گری و هوش موفق

جلسات آموزش خودتعیین‌گری اقتباس از پژوهش فیلد و هافمن^۲ (۱۹۹۴)

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسه
اول	آشنایی و معرفی	شرکت‌کنندگان با هم و با مفهوم خودتعیین‌گری آشنا شدند و به نقش و اهمیت تخیل در هدف گذاری پی‌ببرند.
دوم	پرداختن به تخیل	دانش‌آموزان توانستند تشخیص دهند که چطور تخیل می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به خواسته‌های خود فکر کنند و جمله‌ای در مورد آن نوشتند مبنی بر اینکه چه چیز برای آن‌ها مهم است.
سوم	شناسایی احساسات، نقاط ضعف و قوت	دانش‌آموزان احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف، ترجیحات و نیازهای خویش را شناسایی کردند و توانستند انتخاب‌های خویش در آینده که مبتنی بر نقاط قوت و ضعفشان بود را تشخیص دهند و یک بند درباره آن نوشتند.
چهارم	شناسایی مسئولیت‌ها	دانش‌آموزان انتظارات، حمایت‌ها، مسئولیت‌ها و قواعد زندگی خویش را تشخیص دادند و با نقش‌ها و مسئولیت‌های خویش به عنوان عضوی از جامعه آشنا شدند.
پنجم	پرورش مهارت‌ها	دانش‌آموزان مهارت‌های مرتبط با ارزشمند دانستن خود را پرورش دادند، خود و دیگران را پذیرفتند و ارزشمند دانستند و توانستند روابط مثبتی با دیگران و هم گروهی‌های خود داشتند.
ششم	تشخیص اهداف	دانش‌آموزان توانستند هدف‌های خود را تشخیص دهند و فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلندمدت تهیه کردند، نتایج احتمالی را پیش‌بینی کردند و توانستند یک هدف بلندمدت انتخاب کنند.
هفتم	رسیدن به اهداف	دانش‌آموزان توانستند سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و دست‌یافتنی نوشتند و گام‌هایی را که برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت کمک می‌کند بشناسند.
هشتم	به کارگیری مهارت خودتعیین‌گری	دانش‌آموزان توانستند مدل خودتعیین‌گری را در مورد تجارب خود به کار بگیرند، نخستین گام برای کار به سوی هدف‌های کوتاه مدت را تشخیص دهند، به طور ذهنی برنامه را مرور کرده و نتایج بالقوه اعمال برنامه‌ریزی شده را تشخیص دهند. همچنین مهارت‌های مرتبط با عملی کردن برنامه‌ها را پرورش دادند.
نهم	ارزیابی	دانش‌آموزان اهداف تحصیلی را برای یک هفته تدوین کردند، کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت به آن‌ها کمک میکرد تشخیص دادند، پیامدهای عملی شدن برنامه خویش را تشخیص دادند و میزان موفقیت در دستیابی به اهدافشان را ارزیابی کردند.
دهم	جمع بندی و اختتامیه	دانش‌آموزان توانستند مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار نوشتند.

جلسات آموزش هوش موفق اقتباس از استرنبرگ و گریگورنکو^۱ (۲۰۰۷)

ابعاد هوش	جلسه	محتوای جلسه
تحلیلی	اول	معارفه، اهداف دوره، ساختار دوره و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان
	دوم	تشخیص مسائل و مشکلات محیط زندگی و فرایندهای مرتبط با هر مسئله و بررسی عمیق آن، شناخت منابع مرتبط با مسئله و تخصیص منطقی منابع
	سوم	ایجاد مهارت سازماندهی اطلاعات با استفاده از صورت‌بندی مراحل حل مسئله و بازنمایی ذهنی، ایجاد مهارت در انتخاب راه‌حل برای مسئله موردنظر
	چهارم	ایجاد مهارت در نظارت بر راهبردهای حل مسئله و ایجاد مهارت ارزیابی ایده‌ها
	پنجم	ایجاد مهارت بازنگری در مسئله و طرح مجدد آن، ایجاد مهارت اندیشیدن به روش‌های نو و جایگزین کردن به جای روش‌های قدیمی با بررسی دقیق و منطقی مسئله
خلاق	ششم	ایجاد مهارت دفاع از کار خلاق و روش‌های نو
	هفتم	ایجاد مهارت در ارائه ایده‌های بیشتر، ایجاد مهارت در بازنگری و بررسی کردن یک مسئله از زوایای مختلف
	هشتم	ایجاد مهارت در شناسایی و سازماندهی ایده‌ها و ایجاد مهارت در شناسایی و زیر سؤال بردن موقعیت‌ها و ایده‌های موجود
عملی	نهم	ایجاد مهارت در کنترل اندیشه‌های تکانشی و جایگزینی آن با تأمل بیشتر، پی بردن به این نکته که چه وقت باید استقامت کرد و چه زمانی باید دست از تلاش برداشت
	دهم	ایجاد مهارت در برانگیخته نگاه داشتن خود، انطباقی فعالیت‌ها با توانایی‌های فرد
	یازدهم	ایجاد فهم تلاش تا رسیدن به نتیجه پایانی و مدیریت مشکلات شخصی
	دوازدهم	ایجاد فهم بر عهده گرفتن مسئولیت کارهای خود و عدم استفاده از دلسوزی برای خود تجمع بندی مطالب ارائه شده در طول دوره آموزشی

روش اجرای پژوهش

روش گردآوری اطلاعات در بعد کتابخان‌های از مقالات علمی و پژوهشی استفاده شده است. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین مدارس دوره دوم متوسطه شهر رشت، تعداد ۴۰۰ نفر وارد پژوهش شدند و پژوهشگران مقیاس فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) را بر روی آنان اجرا کرد و از بین آن‌هایی که نمره ۳۱ و بالاتر از آن در این مقیاس کسب کردند تعداد ۶۰ نفر در سه گروه قرار دادند. به این صورت که از میان دانش‌آموزان تعداد ۷۲ نفر به عنوان دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا شناسایی شدند و در ادامه ۶۰ نفر از آنان به صورت تصادفی ساده در ۳ گروه جایگزین شدند (گروه آزمایش اول ۲۰ نفر، گروه آزمایش دوم ۲۰ نفر و گروه کنترل ۲۰ نفر). سپس بر روی دانش‌آموزان هر سه گروه در شرایط یکسان پرسشنامه‌های انگیزش درونی و خوش‌بینی تحصیلی به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. بعد از این مرحله گروه آزمایش اول پس از اخذ موافقت اخلاقی تحت آموزش هوش موفق، گروه آزمایش دوم تحت آموزش خودتعیین‌گری و در نهایت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی از این رویکردها ندید و به فعالیت‌های معمول و روزمره خود ادامه داد و در لیست انتظار باقی ماند. بعد از اتمام جلسات آموزشی از هر سه گروه در شرایط یکسان پس

آزمون به عمل آمد. در این مرحله هر سه گروه در شرایطی مشابه به سوالات پس‌آزمون پاسخ می‌دهند. در این پژوهش همچنین بعد از مدت ۶۰ روز مرحله پیگیری انجام شد و دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا به سوالات پرسشنامه‌های انگیزش درونی و خوش‌بینی تحصیلی مجدداً به عنوان مرحله پیگیری پاسخ دادند. بعد از جمع‌آوری داده‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اطلاعات گردآوری شده با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شد و سطح معناداری آزمون در سطح ۰/۰۵ بوده است. همچنین نرم افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS نسخه ۲۴ بوده است.

یافته‌ها

بر اساس نتایج میانگین و انحراف معیار سن گروه آموزش هوش موفق ۱۶/۹۵ و ۰/۸۸۷؛ میانگین و انحراف معیار سن گروه آموزش خودتعیین‌گری ۱۷/۱۵ و ۰/۹۸۸؛ و میانگین و انحراف معیار سن گروه کنترل ۱۶/۹۰ و ۰/۸۵۲ بود. میزان آماره F بدست آمده حاصل از مقایسه میانگین‌های ۳ گروه در متغیر سن برابر با $F=۰/۴۲۲$ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ($sig=۰/۶۵۸$) که نشان دهنده همتا بودن ۳ گروه از نظر سن می‌باشد.

1. Sternberg, & Grigorenko

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار انگیزه درونی، خوش بینی دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا در گروه‌های آزمایش و گروه کنترل

انحراف معیار			میانگین			مرحله	متغیرهای وابسته
کنترل	تعیین‌گری	هوش موفق	کنترل	تعیین‌گری	هوش موفق		
۱/۳۳۸	۱/۲۴۰	۱/۱۶۴	۳۲/۰۰	۳۱/۸۰	۳۱/۷۵	پیش‌آزمون	انگیزه درونی
۱/۴۸۳	۱/۴۸۳	۱/۴۱۰	۳۲/۱۰	۳۴/۱۰	۳۴/۲۵	پس‌آزمون	
۱/۵۹۹	۱/۴۶۸	۱/۳۹۹	۳۲/۱۵	۳۴/۰۵	۳۴/۲۰	پیگیری	
۱/۵۶۵	۱/۵۱۸	۱/۵۰۴	۲۰/۳۵	۲۱/۱۰	۲۱/۵۰	پیش‌آزمون	تاکید تحصیلی
۱/۶۶۷	۱/۵۱۷	۱/۲۷۶	۲۰/۴۰	۲۳/۷۵	۲۵/۵۵	پس‌آزمون	
۱/۶۶۳	۱/۵۶۵	۱/۳۵۶	۲۰/۳۵	۲۳/۶۵	۲۵/۴۵	پیگیری	
۱/۲۷۳	۱/۳۱۷	۱/۳۹۹	۳۰/۶۰	۳۰/۹۵	۳۰/۸۰	پیش‌آزمون	اعتماد تحصیلی
۱/۳۳۴	۱/۲۶۱	۱/۷۶۵	۳۰/۹۰	۳۳/۷۰	۳۴/۲۰	پس‌آزمون	
۱/۳۹۵	۱/۳۸۷	۱/۷۱۴	۳۰/۹۵	۳۳/۶۵	۳۴/۱۰	پیگیری	
۱/۱۳۷	۰/۹۴۵	۰/۹۴۰	۲۵/۳۵	۲۵/۵۵	۲۵/۶۰	پیش‌آزمون	احساس هویت
۱/۳۱۴	۱/۷۲۹	۲/۰۶۵	۲۵/۶۰	۲۸/۴۰	۲۸/۵۰	پس‌آزمون	
۱/۳۴۲	۱/۶۶۳	۱/۸۳۵	۲۵/۷۰	۲۸/۱۵	۲۸/۳۰	پیگیری	
۱/۹۷۶	۲/۵۴۲	۲/۲۹۲	۷۶/۳۰	۷۷/۶۰	۷۷/۹۰	پیش‌آزمون	نمره کل خوش‌بینی تحصیلی
۲/۸۶۴	۲/۶۶۱	۲/۳۸۱	۷۶/۹۰	۸۵/۸۵	۸۸/۲۵	پس‌آزمون	
۲/۸۱۰	۱/۶۴۵	۲/۲۳۱	۷۷/۰۰	۸۵/۴۵	۸۷/۸۵	پیگیری	

شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام‌باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($P > 0/05$). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگتر از $0/05$ بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون^۱ بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود. از آنجایی که مقدار سطح معناداری آزمون کرویت موچلی برای انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی برابر $0/001$ به دست آمده است. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها حاصل نشد و تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون گرین هاوز-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی و بین آزمودنی مداخلات آموزشی استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آمده است.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل اندازه‌گیری و سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) را نشان می‌دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است، این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها می‌باشد که ابتدا پیش‌فرض‌ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی‌دار نبود ($P > 0/05$)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0/05$) و بدین ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تأیید

جدول ۳: نتایج اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	معنی‌داری	ضریب تاثیر	توان آماری
انگیزه درونی	گروه	۶/۷۵۳	۰/۰۰۲	۰/۱۹۲	۰/۹۰۴
	زمان	۹۷/۵۸۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۱	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۲۰/۹۴۰	۰/۰۰۱	۰/۴۲۴	۰/۹۹۹
تاکید تحصیلی	گروه	۵۲/۴۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴۸	۰/۹۹۹
	زمان	۷۳/۰۸۵	۰/۰۰۱	۰/۵۶۲	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۲۰/۲۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۱۶	۰/۹۹۹

1. homogeneity of regression

۰/۹۹۹	۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	۱۸/۵۲۹	گروه	اعتماد تحصیلی
۰/۹۹۹	۰/۶۸۷	۰/۰۰۱	۱۲۴/۸۴۱	زمان	
۰/۹۹۹	۰/۴۵۰	۰/۰۰۱	۲۳/۳۵۴	زمان×گروه	
۰/۹۹۹	۰/۳۴۴	۰/۰۰۱	۱۴/۹۴۴	گروه	احساس هویت
۰/۹۹۹	۰/۵۷۱	۰/۰۰۱	۷۵/۹۶۱	زمان	
۰/۹۹۹	۰/۳۲۵	۰/۰۰۱	۱۳/۷۲۸	زمان×گروه	
۰/۹۹۹	۰/۷۳۵	۰/۰۰۱	۷۸/۹۶۲	گروه	نمره کل خوش‌بینی تحصیلی
۰/۹۹۹	۰/۸۳۳	۰/۰۰۱	۲۸۴/۴۹۲	زمان	
۰/۹۹۹	۰/۶۷۸	۰/۰۰۱	۵۹/۹۰۵	زمان×گروه	

خوش‌بینی تحصیلی برای بررسی ماندگاری نتایج در مرحله پیگیری در جدول ۴ آمده است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا تاثیر معنادار دارد. در ادامه مقایسه‌ی دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) بر انگیزه درونی و

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی برای بررسی پایداری نتایج

معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت مراحل	میانگین تعدیل شده	مراحل	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۱	۱/۶۳۳	پیش آزمون-پس آزمون	۳۱/۸۵۰	پیش آزمون	انگیزه درونی
۰/۰۰۱	۱/۶۱۷	پیش آزمون-پیگیری	۳۳/۴۸۳	پس آزمون	
۰/۹۹۹	۰/۰۱۷	پس آزمون-پیگیری	۳۳/۴۶۷	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۲۵۰	پیش آزمون-پس آزمون	۲۰/۹۸۳	پیش آزمون	تاکید تحصیلی
۰/۰۰۱	-۲/۱۶۷	پیش آزمون-پیگیری	۲۲/۲۳۳	پس آزمون	
۰/۰۷۸	۰/۰۸۳	پس آزمون-پیگیری	۲۳/۱۵۰	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۱۵۰	پیش آزمون-پس آزمون	۳۰/۷۸۳	پیش آزمون	اعتماد تحصیلی
۰/۰۰۱	-۲/۱۱۷	پیش آزمون-پیگیری	۳۲/۹۳۳	پس آزمون	
۰/۹۹۹	۰/۰۳۳	پس آزمون-پیگیری	۳۲/۹۰۰	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۲/۰۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	۲۵/۵۰۰	پیش آزمون	احساس هویت
۰/۰۰۱	-۱/۸۳۳	پیش آزمون-پیگیری	۲۷/۵۰۰	پس آزمون	
۰/۳۰۳	۰/۱۱۷	پس آزمون-پیگیری	۲۷/۳۸۳	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۶/۴۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	۷۷/۲۶۷	پیش آزمون	نمره کل خوش‌بینی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۶/۱۶۷	پیش آزمون-پیگیری	۸۳/۶۶۷	پس آزمون	
۰/۰۵۴	۰/۲۳۳	پس آزمون-پیگیری	۸۳/۴۳۳	پیگیری	

این تاثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به دست آمده مشخص نکرده است که تاثیر ایجاد شده در مرحله پس آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی تفاوت تاثیر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی از آزمون تعقیبی بن‌فرونی (برای مقایسه تاثیر گروه‌های مداخله) استفاده شده است که نتایج در جدول ۵ آمده است.

به منظور مشخص نمودن اینکه نمرات انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی در کدام مرحله با هم تفاوت معنی‌داری دارند از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که به مقایسه دو به دو میانگین پرداخته شده است. همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان دهنده آن است که آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تاثیر داشته است و تداوم

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی برای بررسی درمان اثربخش‌تر

متغیر وابسته	گروه	میانگین تعدیل شده	تفاوت میانگین ۲ گروه	تفاوت میانگین	معناداری
	هوش موفق	۳۳/۴۰۰	تفاضل هوش موفق - خود تعیین‌گری	۰/۰۸۳	۰/۹۹۹
انگیزه درونی	خود تعیین‌گری	۳۳/۳۱۷	تفاضل هوش موفق - گروه کنترل	۱/۳۱۷	۰/۰۰۵
	کنترل	۳۲/۰۸۳	تفاضل خود تعیین‌گری - گروه کنترل	۱/۲۳۳	۰/۰۱۰
	هوش موفق	۲۴/۱۶۷	تفاضل هوش موفق - خود تعیین‌گری	۱/۳۳۳	۰/۰۰۲
تاکید تحصیلی	خود تعیین‌گری	۲۲/۸۳۳	تفاضل هوش موفق - گروه کنترل	۳/۸۰۰	۰/۰۰۱
	کنترل	۲۰/۳۶۷	تفاضل خود تعیین‌گری - گروه کنترل	۲/۴۶۷	۰/۰۰۱
	هوش موفق	۳۳/۰۳۳	تفاضل هوش موفق - خود تعیین‌گری	۰/۲۶۷	۰/۹۹۹
اعتماد تحصیلی	خود تعیین‌گری	۳۲/۷۶۷	تفاضل هوش موفق - گروه کنترل	۲/۲۱۷	۰/۰۰۱
	کنترل	۳۰/۸۱۷	تفاضل خود تعیین‌گری - گروه کنترل	۱/۹۵۰	۰/۰۰۱
	هوش موفق	۲۷/۴۶۷	تفاضل هوش موفق - خود تعیین‌گری	۰/۱۰۰	۰/۹۹۹
احساس هویت	خود تعیین‌گری	۲۷/۳۶۷	تفاضل هوش موفق - گروه کنترل	۱/۹۱۷	۰/۰۰۱
	کنترل	۲۵/۵۵۰	تفاضل خود تعیین‌گری - گروه کنترل	۱/۸۱۷	۰/۰۰۱
	هوش موفق	۸۴/۶۶۷	تفاضل هوش موفق - خود تعیین‌گری	۱/۷۰۰	۰/۰۴۰
نمره کل خوش‌بینی تحصیلی	خود تعیین‌گری	۸۲/۹۶۷	تفاضل هوش موفق - گروه کنترل	۷/۹۳۳	۰/۰۰۱
	کنترل	۷۶/۷۳۳	تفاضل خود تعیین‌گری - گروه کنترل	۶/۲۳۳	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۵- نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش هوش موفق با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین گروه آموزش خودتعیین‌گری با گروه کنترل است که این نشان دهنده آن است که آموزش هوش موفق اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش خود تعیین‌گری بر افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا بود. نتایج نشان داد که آموزش هوش موفق اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان دختر دارای فرسودگی تحصیلی بالا دارد. اگرچه پژوهشی وجود ندارد که همسو با این نتیجه به دست آمده باشد، اما به طور غیرمستقیم این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات استرنبرگ (۲۰۱۵)، استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۷) و هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) همسویی داشته باشد که کارآمدی آموزش هوش موفق را نشان داده‌اند. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که هوش موفق از طریق سازگاری، شکل‌دهی و انتخاب محیط برای رسیدن به هدف‌های فردی در بافت فرهنگی-اجتماعی منجر به بهبود کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. دانش‌آموزان دارای هوش موفق، با استفاده از تعادلی که میان توانش‌ها تحلیلی، خلاقانه و عملی برقرار می‌کنند به انطباق محیط، تغییر و انتخاب آن دست می‌زنند استرنبرگ و گریگورنکو، (۲۰۰۷). آموزش هوش موفق به فرد در

شناسایی نقاط قوت و ضعف خود کمک می‌کند، در نتیجه باعث افزایش خودکارآمدی و در نهایت افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان می‌شوند. از آنجایی که دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی دچار نوع خاصی از واکنش‌های ناشی از شکست در مقابله با استرس تحصیلی هستند (مسلح و جکسون، ۱۹۸۱؛ به نقل از ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳)، همین واکنش‌های آنان ناشی از شکست در مقابله با استرس تحصیلی باعث می‌شود که هیجانات منفی در زندگی تحصیلی خود تجربه کنند و همین امر به کاهش انگیزش درونی آنان منجر می‌شود. لذا آموزش هوش موفق به آنان کمک می‌کند که انگیزش درونی خود را بازسازی کنند به این صورت که توانش تحلیلی از طریق شناسایی منابع و سازماندهی اطلاعات، انتخاب راه‌حل‌ها و نظارت و ارزیابی آن‌ها، توانش خلاق از طریق برانگیختن ایده‌ها، چندبعدی نگریستن، سازماندهی ایده‌ها و زیر سوال بردن موقعیت‌ها و روش‌ها، ارائه کار خلاق و توانش عملی از طریق عمل کردن روی یک موضوع، مدیریت مشکلات و تعیین مسئولیت منجر به انگیزش درونی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر آموزش خود تعیین‌گری باعث فعال شدن نیازهای روانشناختی در دانش‌آموزان می‌شود، لذا اگر هنگام انجام دادن فعالیتی، نیازهای روانشناختی فعال باشند و پرورش یابند، به طور خودانگیخته احساس خشنودی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. بنابراین نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که عوامل محیطی از طریق اثرگذاری بر ادراک یا رضایتمندی از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، بر انگیزه درونی به عنوان بهترین شکل خودتعیین‌گری تأثیر می‌گذارند. اما از آنجا توانا شدن دانش‌آموزان با هوش موفق، با توانش‌های تحلیلی، خلاق و عملی خود دانش‌آموز تکیه دارد و دانش‌آموزان با شرکت در جلسات آموزش هوش موفق، خود را در نظر

خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا اثربخشی بیشتری داشته باشد.

در انجام پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت، انتخاب نمونه از شهر رشت ایجاب می‌کند که در تعمیم یافته‌ها جانب احتیاط را در نظر داشت. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزار اندازه‌گیری از دیگر محدودیت‌ها و مشکلات این پژوهش است. چرا که این احتمال وجود دارد که در پاسخ دانش‌آموزان سوگیری وجود داشته باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دانش‌آموزان دختر دارای فرسودگی تحصیلی بالا اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. پژوهش‌های دیگر در زمینه تاثیر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر کاهش سایر مشکلات دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی انجام شود. پیشنهاد می‌شود مطالعات بیشتری انجام شود تا چنین مطالعاتی را در نمونه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان پسر تکرار شود. مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری آموزش خودتعیین‌گری و هوش موفق بر روی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا پرداخته شود. در سطح عملی، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای تدوین برنامه‌های آموزشی در مدارس توسط معلمان و روانشناسان تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین با توجه به یافته پژوهش مبتنی بر مؤثر بودن آموزش هوش موفق نسبت به آموزش خودتعیین‌گری ریاضی پیشنهاد می‌شود که متولیان و متخصصان این حوزه آموزش و پرورش از این گونه آموزش‌ها جهت کاهش مشکلات دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی استفاده نمایند. لذا سازمان آموزش و پرورش متوسطه که متولی برنامه‌ریزی، آموزش و نظارت بر روند یادگیری و آموزش دانش‌آموزان متوسطه می‌باشد، می‌تواند از نتایج این گونه تحقیقات برای بهبود مشکلات دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی استفاده کند.

موازن اخلاقی

در پژوهش حاضر اصول اخلاقی پژوهش از جمله رازداری، محرمانه ماندن و حریم خصوصی افراد رعایت شد و شرکت در پژوهش هیچگونه آسیب احتمالی برای شرکت‌کنندگان نداشته است.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است و نویسنده اول مسئول گردآوری داده‌ها و نوشتار مقاله، نویسندگان دوم و سوم به عنوان اساتید راهنما وظیفه نظارت بر نسخه اولیه مقاله و نظارت بر صحت پژوهش و نویسنده چهارم به عنوان استاد مشاور، مسئول تأیید ابزارها، ویرایش مقاله و اعتبارسنجی انجام پژوهش را به عهده داشتند.

تحلیلی، خلاقیت و عملی بودن در حل مسائل توانمند می‌کند و این توانمندی در دانش‌آموزان باعث می‌شود به توانش‌های خود توجه بیشتری کند و توجه به این توانش‌ها در فرآیند تحصیل باعث تحول و شکوفایی انگیزش درونی دانش‌آموزان خواهد شد. لذا منطقی است که آموزش هوش موفق نسبت به آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی بالا اثربخشی بیشتری داشته باشد.

نتایج نشان داد که آموزش هوش موفق اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای فرسودگی تحصیلی بالا دارد. اگرچه پژوهشی وجود ندارد که همسو با این نتیجه به دست آمده باشد، اما به طور غیرمستقیم این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات استرنبرگ (۲۰۱۵)، استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۷) و هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) همسویی داشته باشد که کارآمدی آموزش هوش موفق را نشان داده‌اند. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که ارتقاء توانایی‌های شناختی از جمله اهداف مهم برای بسیاری از نظام‌های آموزشی است و در این زمینه نظریه هوش موفق استرنبرگ تلویحات آموزشی مختلفی دارد. استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۷) توضیح می‌دهند که چگونه افراد دارای هوش موفق، با استفاده از تعادلی که میان توانایی‌های تفکر تحلیلی، خلاق و عملی برقرار می‌کنند به انطباق با محیط، تغییر و انتخاب آن دست می‌زنند. از نظر استرنبرگ (۲۰۱۵)، این توانایی‌ها اعطاف‌پذیر هستند و از طریق آموزش و برنامه‌های غنی‌سازی می‌توانند بهبود یابند. در اینکه که هوش موفق اثربخشی بیشتری نسبت به خودتعیین‌گری بر افزایش خوش‌بینی تحصیلی داشته است می‌توان گفت که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۷) افرادی که توانش‌های خودتعیین‌گری را فرا می‌گیرند، ادراک شایستگی و خودتعیین‌گری می‌کنند، یعنی آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند. افراد خودتعیین‌گر برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. در واقع، آنان به لحاظ عاطفی، شناختی و رفتاری درگیر هدف و تکلیف خود می‌شوند. پس می‌توان گفت افراد خودتعیین‌گر بیشتر درگیر در امور محوله هستند. این افراد برای غلبه بر مشکلات یادگیری از توانش‌هایی همچون پرسش از استادان و هم‌کلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله استفاده می‌کنند. اما هوش موفق، منطبق زبیرنایی آن این است که سه توانش (تحلیلی، خلاق و عملی) را به طور همزمان آموزش می‌دهد و فقط جنبه‌های تحلیلی تأکید نمی‌کند؛ این در حالی است که اکثر برنامه‌های آموزشی مدارس بر بعد تحلیلی و تفکر تحلیلی تأکید دارند و دانش‌آموز در محیط واقعی و در برخورد با مسائل روزمره تقویت نشده و آموزش نمی‌بیند و وقتی شکست می‌خورد احساس ناامیدی می‌کند و نسبت به آینده تحصیلی خود خوش‌بین نیست. از طرفی هوش موفق نقاط قوت و ضعف فرد را نشان داده و با تقویت نقاط قوت و جبران نقاط ضعف، درک دانش‌آموز را نسبت به توانایی‌هایش تغییر می‌دهد و این توانمندی چندگانه به وی کمک می‌کند که وقتی در یک زمینه شکست خود ناامید نشود و خوش‌بینی خود را حفظ و تقویت کند. لذا منطقی است که آموزش هوش موفق نسبت به آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش

تشکر و قدردانی

از همه شرکت‌کنندگان (دانش‌آموزان) که به سوالات پژوهش پاسخ دادند و در اجرای پژوهش حاضر مشارکت و یاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- ایمانی، صدف؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ یوسف زاده، محمدرضا؛ ویسی، سعید؛ و محقق، حسین. (۱۳۹۴). رابطه برنامه ریزی درسی با تحلیل رفتگی آموزشی در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا. *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۲ (۴۵)، ۲۹-۴۱.
- پیری کامرانی، مرضیه؛ سلیمی بجستانی، حسین؛ فرحبخش، کیومرث؛ و معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۹). تأثیر الگوی بومی مشاوره تحصیلی مبتنی بر بررسی مفهوم انگیزشی در تجارب زیسته بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۹۳)، ۱۰۶۷-۱۰۵۹.
- جعفری، لعلیا؛ حجازی، مسعود؛ جلیلی، اکبر؛ و صبحی، افسانه. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی معنای تحصیلی در رابطه بین خوش بینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۸ (۱)، ۲۶-۱۴.
- جلیلی، فرخ‌رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر؛ و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۴)، ۵۸-۲۷.
- حسین‌پور، سعیده؛ و سرداری، باقر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۷ (۴)، ۱۳۶-۱۹.
- زارع، یعقوب؛ فرخی، علیرضا؛ و رسا، احمد. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خود‌پنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۲ (۱)، ۳۱۷-۳۰۴.
- شیرزادی، محمد مهدی؛ بدافی، آرزو؛ میرزایی، حمزه؛ و بلبادی عکاشه، نادیا. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۹۹)، ۴۰۴-۳۹۱.
- صادقیان، منیر؛ هاشمیان، کیانوش؛ ابوالمعالی، خدیجه؛ و ثابت، مهرداد. (۱۴۰۱). اثربخشی تلفیق آموزش خودتعیین‌گری و هنر بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۸ (۱)، ۹۶-۸۶.
- ظفرنیا، سیما؛ و علیدوستی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی. *نشریه علمی پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱۴۰۱ (۱۷)، ۱۷۰-۱۴۶.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ امیریان، لیلا؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ و بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی و پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۷ (۲۷)، ۶۴-۴۵.
- قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا؛ و محمدی، سید داود. (۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله ایرانی علمی و پژوهشی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹ (۱)، ۹-۱.

- کیافر، مریم سادات؛ کارشکی، حسین؛ و هاشمی، فرح. (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)، ۵۱۷-۵۲۶.
- گراوند، یاسر؛ علیزاده، احمد؛ زارع‌نژاد، سمیه؛ و عباسی جوشقان، احسان. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی و سلامت روان: مطالعه‌ای شبه آزمایشی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۹ (۳)، ۱۱۲-۹۳.
- هاشم‌زاده، امیر؛ حاتمی، حمیدرضا؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات؛ و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲ (۱۲۳)، ۵۲۲-۵۰۹.
- هاشمی، بهروز؛ غضنفری، احمد؛ شریفی، طیبه؛ و احمدی، رضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مولفه‌های هوش موفق بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۶)، ۲۰۳-۱۸۹.
- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International journal of environmental research and public health*, 16 (5), 707-719.
- Amalu, M. N., & Dien, C. (2022). Achievement motivation, academic optimism and performance in mathematics of secondary school students in cross river state, Nigeria. *Fudma J Educ Found*, 5 (1), 13-9.
- Andrade, D., Ribeiro, I. J., & Máté, O. (2023). Academic burnout among master and doctoral students during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports*, 13 (1), 1-10.
- Azila-Gbetteor, E. M., Mensah, C., Abiemo, M. K., & Agbodza, M. (2022). Optimism and intellectual engagement: a mediating moderating role of academic self-efficacy and academic burnout. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1 (1), 1-10.
- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and Its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction*, 11 (1), 183-194.
- Bozkur, B., & Güler, M. (2023). Achievement Need and Burnout in University Students: Serial Mediation by Resilience and Life Satisfaction. *Studia Psychologica*, 65 (1), 86-101.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of hh hhhrrd dmmnsom of burnou Effccccy or. inefficacy?. *Applied psychology*, 56 (3), 460-478.
- Cho, S., Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Burned-Out Classroom Climate, Intrinsic Motivation, and Academic Engagement: Exploring Unresolved Issues in the Job Demand-Resource Model. *Psychological Reports*, 126 (4), 1954-1976.
- Costin, A., Roman, A. F., & Balica, R. S. (2023). Remote work burnout, professional job stress, and employee emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14 (1), 1-10.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a

- Schools. *Research on Education and Psychology*, 7 (1), 15-38.
- Silva-Lorente, I., Casares Guillén, C., Fernández-Velasco, R., Boegaerts, D. J., Moya-García, P., & Garrido-Hernansaiz, H. (2023). Student burnout: a prediction model through structural equations modeling. *Current Psychology*, 1 (2), 1-10.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., & Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an Individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Sternberg, R. J. (2009). A balance theory of wisdom. In J. C. Kaufman, E. L. Grigorenko (Eds.) & R. J. Sternberg, *The essential Sternberg: Essays on intelligence, psychology, and education* (pp. 353-375). Springer Publishing Company.
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (2), 76-84.
- Sternberg, R. J. (2018). Why real-world problems go unresolved and what we can do about it: Inferences from a limited-resource model of successful intelligence. *Journal of intelligence*, 6 (3), 44-52.
- Sternberg, R. J. (2019). Why people often prefer wise guys to guys who are wise: An augmented balance theory of the production and reception of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 162-181). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2021). Developing your child's successful intelligence. In *Parenting gifted children* (pp. 12-18). Routledge.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Corwin Press.
- Torbergsen, H., Utvær, B. K., & Haugan, G. (2023). Nursing students' perceived autonomy-support by teachers affects their intrinsic motivation, study effort, and perceived learning outcomes. *Learning and Motivation*, 81 (1), 1-10.
- Tshhnnnnn oo rnn, .. , Bnnko,,, R. A., hhhhhhhhhR. ... , & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 1 (1), 151-175.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Wu, .. , Wnng, ... , Wnng, W., & L .. (2022). rrr nnsd' dduaaooa nnyyyynnd hhdann's cddmm burnou Th role of parental burnout and family function. *Frontiers in Psychology*, 12 (1), 1-10.
- Zeng, Y., & Yao, D. (2023). A Literature Review of The Academic Motivation Scale (Ams) and Its Reliability and Validity. *International Journal of Education and Humanities*, 8 (3), 43-46.
- Zhang, H., Li, S., Wang, R., & Hu, Q. (2023). Parental burnout nnd ddonnnnnnni cddmm burnou Ro of prrnn harsh discipline, psychological distress, and gender. *Frontiers in Psychology*, 14 (1), 1-10.
- science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4 (1), 19-43.
- Gray, J. A., & Mitchell, R. (2021). Academic Optimism and Enabling School Structure: Predictors of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16 (1), 1-23.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69 (1), 150-161.
- Huang, J., Zhou, L., Zhu, D., Liu, W., & Lei, J. (2023). Changes in Academic Self-efficacy and Value and Crossover of Burnout Among Adolescent Students: A Two-wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 52 (7), 1405-1416.
- Kotera, Y., Conway, E., & Van Gordon, W. (2019). Mental health of UK university business students: Relationship with shame, motivation and self-compassion. *Journal of Education for Business*, 94 (1), 11-20.
- Lee, J., Chang, E. C., Lucas, A. G., & Hirsch, J. K. (2019). Academic Motivation and Psychological Needs as Predictors of Suicidal Risk. *Journal of College Counseling*, 22 (2), 98-109.
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23 (1), 317-335.
- Maillet, M. A., & Grouzet, F. M. (2023). Understanding changes in eating behavior during the transition to university from a self-determination theory perspective: a systematic review. *Journal of American College Health*, 71 (2), 422-439.
- Mendoza, N. B., Yan, Z., & King, R. B. (2023). Supporting sudnnss' nrrrnns movvwoon for onnnn rrrr nrrng kkkk The effect of need-supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance. *Computers & Education*, 193 (1), 1-10.
- Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6 (1), 5-15.
- pp oku, .. A., Ayss Bonnng, , oo hmmmdd, A., Sulemana, A., Gyamfi, A. O., Owusu, D. K., ... & Edusei, A. K. (2023). Determinants of burnout among nurses and mddvv rrrrrry hosp hh nn A rross sccooall study. *Nursing Open*, 10 (2), 869-878.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). Th fecor vdddyyof hh aa shhhhBurnou Invnnoory nnn rr uurvyy()) cross occupooon groups nnd nations. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 73 (1), 53-66.
- Scott, T., Guan, W., Han, H., Zou, X., & Chen, Y. (2023). The impact of academic optimism, institutional policy and support, and self-ffccccc on unvvrrsyyy nrrruoors' continuous professional development in Mainland China. *Sage Open*, 13 (1), 1-10.
- Selman, Ü. Z. Ü. M., & Ali, Ü. N. A. L. (2023). Factors Affccnng Taahhrs' Aaadmm pp mnnsm nn ooondrry