

تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر

ابوالقاسم یعقوبی^{1*}، مریم بختیاری²

1. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا

2. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا

تاریخ دریافت: 1394/12/19 تاریخ پذیرش: 1395/05/13

The Effect of Resiliency Training on Burnout in High School Female Students

A. Yaghoobi^{1*}, M. Bakhtyari²

1. Associate Professor, Department of Psychology, University of BU-Ali Sina

2. M.A. Educational Psychology, University of BU-Ali Sina

Received: 2016/03/09

Accepted: 2016/08/03

Abstract

This study aimed to investigate the effect of resilience training on reducing students' burnout. The method used in this study is pretest-posttest control group design. The population of the study consisted of all first grade high school students of Hamedan in the academic year 93-94. From this population, a sample of 40 students were selected (40 student with academic burnout selected) using multistage random cluster sampling, and were assigned to two groups of experimental and control. (Randomly assigned to experimental and control group). (Resilience training during 10 sessions of 60 minutes was conducted to the experimental group) The instrument used in the study was the academic burnout questionnaire. The results of the study revealed that Resilience training method is effective in reducing students' academic burnout. The results also showed that resilience training is effective in reducing emotional exhaustion, academic cynicism, and academic inefficacy. Another finding of the present study was that among the components of academic burnout, resilience training had the greatest impact in reducing the emotional exhaustion subscale. It can be said that resilience training can modulate stress levels and disability in stressful situations and increases life satisfaction, self-efficacy, optimism and hope in students, which in turn reduces academic burnout.

Keywords

Academic Burnout, Emotional Exhaustion, Academic Cynicism, Academic Inefficacy.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، انجام گرفته است. روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی به صورت طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر همدان سال تحصیلی 94-1393 تشکیل می‌دادند؛ چهل نفر از دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی (با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای) انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه بیست نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. آموزش تاب‌آوری در طی ده جلسه شصت دقیقه‌ای به صورت گروهی بر روی گروه آزمایش اجرا شد. ابزار به کار برده شده در پژوهش، پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد: روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین نتایج نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر کاهش خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که از بین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی آموزش، تاب‌آوری بیشترین تأثیر را در کاهش خرده‌مقیاس خستگی تحصیلی داشته است.

واژگان کلیدی

فرسودگی تحصیلی، خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری.

* نویسنده مسئول: ابوالقاسم یعقوبی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: yaghoobi41@yahoo.com

مقدمه

فرسودگی در آغاز به عنوان یک اختلال مرتبط با شغل دیده می‌شد، اما آموزشگاه هم جایی است که فراگیران در آن کارمند به حساب می‌آیند: آن‌ها در زمان‌های معینی در کلاس حاضر می‌شوند و تکالیفی را برای گذراندن آزمون و نمره گرفتن انجام می‌دهند (مادین، اوزتربرگ، توئیوان و سندل⁹، 2011). چنین محیطی فراگیران را درگیر فشارهای مرتبط با عملکرد می‌کند.

فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالما-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی¹⁰، 2009).

فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (داوید¹¹، 2010). در واقع پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرس‌های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته‌های زیاد و خارج از توانی که از افراد می‌شود، احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن‌ها ایجاد می‌کند (مازرولی¹²، 2012). فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت‌ها شود (سالانوا¹³ و همکاران، 2010)؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان دچار فرسودگی تحصیلی، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب شدن، تأخیر در حضور در کلاس و ترک زود هنگام کلاس را از خود نشان می‌دهند. به علاوه آن‌ها در کلاس به مطالب درسی گوش ندادند، در فعالیت‌های گروهی شرکت نمی‌کنند. آن‌ها اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده، برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه‌تراشی می‌کنند؛ بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی¹⁴، 2012). از جمله متغیرهای اثرگذار بر این مسئله،

دانش‌آموزان اصلی‌ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هر کشوری به شمار می‌روند؛ لذا توجه به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان امری ضروری برای توسعه آموزش و پرورش و پیشرفت هر کشوری محسوب می‌شود؛ به طوری که عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری مطالبی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود؛ رکود آموزش و پرورش و عقب‌ماندگی جامعه را به همراه خواهد داشت. درون‌دادهای آموزشگاه نظیر ترم‌های تحصیلی و الزامات آن‌ها و همچنین بازده‌های متنوع آموزشی مانند پیشرفت تحصیلی منجر به فشار روانی فراوان به دانش‌آموزان می‌گردد (نیومن¹، 1990) که به دلیل تقاضاهای زیاد تحصیلی و عدم توجه به عوامل روان‌شناختی که سلامت روانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به تدریج منجر به فرسودگی² در دانش‌آموزان می‌گردد.

اصطلاح فرسودگی نخست در یک نمایش‌نامه دانشگاهی به وسیله فرویدنبرگر³ (1974) این‌گونه معرفی شد: «شکست خوردن، فرسوده شدن یا خسته شدن به وسیله صرف انرژی، قدرت یا منابع زیاد» (اسلامی، 1390). در آغاز توجه علمی کمی به فرسودگی شد؛ به گونه‌ای که روان‌شناسی گذرا (ماسلاچ، اسکافلی و لیتز، 2001) و هوس زودگذر یا مد (فاربر⁴، 2003) انگاشته می‌شد. فرسودگی به خاطر کارهای پیشگام فرویدنبرگر (1974)، روان‌پزشکی که سلامت کارکنان را بررسی می‌کرد، به تدریج به عنوان پدیده‌ای ارزشمند برای مطالعه مطرح شد (عزیزی ابرقویی، 1389). فرسودگی در بدو امر، به عنوان اختلالی مرتبط با شغل مطرح شد و بیشتر تحقیقات انجام شده درباره آن، در موقعیت‌های شغلی مانند فروشندگان (سند و میازاکی⁵، 2000)، معلمان (گرینگلاس، بورک و فیکسنوم⁶، 2001) و پرستاران (زلارس، پریو و هوچوارتر⁷، 2000) بود که به نام فرسودگی شغلی معروف است (ماسلاچ و جکسون⁸، 1985؛ به نقل از نعیمی، 1388).

9. Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S. & Sandell, K.
10. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.
11. David. A.P.
12. Mazerolle. S.M.
13. Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. & Brezzo, E.
14. Qinyi & Jiali

1. Neumann
2. Burnout
3. Frudenburg
4. Farber
5. Sand & Miyazaki
6. Greenglass, Burke & Fiksenbaum
7. Zallars, Perrew & Hochwarter
8. Maslach & Jackson

تحصیلی بر موفقیت دانش‌آموزان در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. اسچوارزر و هالوم⁷ (2008) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته است. نیومن (1990) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان بنا به دلایل مختلف، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی در مدارس است. دلیل نخست این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس خود تحت تأثیر قرار می‌دهد و سوم این که فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد.

از آنجاکه یادگیری فراگیران، بیشتر به‌وسیله عملکرد تحصیلی آن‌ها سنجیده می‌شود؛ شناسایی متغیر فرسودگی تحصیلی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی فراگیران، از کارهای مهم روان‌شناسان تربیتی و دانشجویان این رشته است؛ به‌طوری‌که کنترل فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، به دلیل بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری آن‌ها ضروری است (بروزر و تامیک⁸، 2000). فرسودگی تحصیلی منجر به افت تحصیلی در مدارس می‌گردد؛ بنابراین با توجه به درصد بالای افت تحصیلی در دانش‌آموزان و صرف هزینه‌های هنگفت سالانه درباره تکرار پایه تحصیلی و آسیب‌پذیری دانش‌آموزان از نظر روانی اجتماعی، اهمیت ملاحظه‌پذیر انجام این پژوهش را نشان می‌دهد. فرسودگی تحصیلی به‌ویژه در بلندمدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید می‌کند و صدمات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی را به همراه دارد. فرسودگی تحصیلی پیامدهای مهم عینی (مانند از دست دادن مهلت‌ها، فرصت‌ها، درآمد، زمان) و عاطفی (مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه پایین) در فراگیران به وجود می‌آورد (ون ویک⁹، 2004)؛ بنابراین اهمیت و ضرورت فرسودگی تحصیلی و انجام پژوهش در مورد آن آشکار می‌گردد.

مارتین و مارش¹⁰ (2006) با بررسی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند که میزان تاب‌آوری در کاهش یا افزایش انگیزه

شرایط محیطی و آموزشی از جمله تجربه بی‌عدالتی، احساس عدم امنیت و حمایت اجتماعی و عدم رضایت از شرایط آموزشی است که می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شده، موفقیت فردی در تحصیل را تحت شعاع قرار دهد (توکاو¹ و همکاران، 2013).

فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی²)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه نسبت به مطالب و تکالیف درسی (بی‌علاقگی³) و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (خودناکارآمدی شخصی کاهش‌یافته⁴) تعریف می‌شود (زانک، جیم و چام⁵، 2007). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور در کلاس‌های درس، غیبت‌های مکرر، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (نعامی، 1388). مفهوم فرسودگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی هم‌پوشی دارد. البته باید دقت کرد که وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علایم افسردگی به موفقیت ویژه و خاصی مربوط نیستند اما فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است؛ یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا و هاکانین⁶، 2007). طبق آنچه گفته شد فرسودگی تحصیلی از جمله عواملی است که باعث می‌شود که دانش‌آموزان انگیزه کافی برای انجام تکالیف و آماده شدن برای امتحانات را نداشته باشند. پس فرسودگی تحصیلی به عنوان یک حالت روان‌شناختی، بسیاری از دانش‌آموزان را درگیر کرده است و نیازمند آموزش روش‌هایی برای کنار آمدن و مقابله با آن است. شاید بتوان با افزایش قدرت تحمل یا آموزش تاب‌آوری آن‌ها را در این خصوص بیمه کرد. فرسودگی تحصیلی از جمله عوامل منفی مرتبط با تحصیل است که به نظر می‌رسد شناسایی بسترهای زمینه‌ساز آن حائز اهمیت است. اثر منفی فرسودگی

1. Tukaev
2. Exhaustion
3. Cynicism
4. Reduced personal efficacy
5. Zhang, Jim & Cham
6. Ahola & Hakanen

7. Schwarzer & Hallum

8. Brouwers & Tomic

9. Van Wyk

10. Martin & Marsh

می‌کنند تا تاب‌آوری خود را افزایش دهند، آموختنی هستند (هال، پیرسون و ریچینگ⁶، 2003). دوره‌های آموزش و افزایش تاب‌آوری موجب می‌شوند که فراگیرندگان تغییراتی در جهت کشف توانمندی‌هایشان، بازگشت به وضعیت عادی پس از تجربه مشکلات و به کار بردن دانش‌های کاربردی مهارت‌ها و نگرش‌هایی که در طی جلسات آموزشی کسب کرده‌اند، انجام دهند (کووک و همکاران، 2007). بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال بود که آیا آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان می‌تواند فرسودگی تحصیلی را در آنان کاهش دهد؟

روش

مطالعه حاضر از نوع نیمه آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل با جایگزینی تصادفی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر همدان در سال تحصیلی 93-94 تشکیل می‌دهند که طبق گزارش اداره آموزش و پرورش شهرستان همدان 3661 نفر هستند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین صورت که ابتدا از بین دو ناحیه شهر همدان، ناحیه دو آموزش و پرورش به طور تصادفی مشخص شد که تعداد دبیرستان این ناحیه 22 مدرسه بود. سپس از بین این مدارس، دبیرستان دخترانه تربیت که تعداد دانش‌آموزان سال اول آن 152 نفر بود، انتخاب شد. بعد از تهیه لیست تمامی دانش‌آموزان سال اول، پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی به وسیله همه آنان تکمیل شد. سپس 63 نفر از دانش‌آموزانی که بالاترین نمره فرسودگی تحصیلی را در این پرسش‌نامه گرفتند، مشخص شدند و در مرحله بعد تعداد چهل نفر از این افراد به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی بیست نفر در گروه آزمایش و بیست نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش به مدت ده جلسه و هر جلسه شصت دقیقه تحت آموزش تاب‌آوری قرار گرفت و به گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی داده نشد. بعد از اتمام آموزش، پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی دوباره به وسیله افراد گروه آزمایش و کنترل تکمیل شد. برای کنترل متغیرهای مداخله‌گر، از انتخاب و جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها استفاده شد.

تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. لذا آموزش تاب‌آوری می‌تواند در افزایش انگیزه تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، مفید واقع شود.

تاب‌آوری می‌تواند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط استرس‌زا تعدیل کند و باعث افزایش رضایت از زندگی شود. تاب‌آوری روان‌شناختی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود (بنارد¹، 1991). تاب‌آوری را می‌توان به دو نوع تقسیم کرد. اولین نوع آن اشاره به مقاومت در برابر استرس دارد، همانند کودکانی که با وجود استرس‌ها و تهدیدهای فراوان، عملکرد شایسته‌ای داشتند و نوع دوم آن، بازیابی (برگشت) پس از ضربه و آسیب‌های روانی است، مانند کودکانی که پس از تجربه استرس بهبود یافتند و تجربه اولیه استرس برای آن‌ها مفید بود، زیرا مانع شکست‌های بعدی آن‌ها شده است (ماستن، بست و گارمزی²، 1990). کووک، هوگس و لیو³ (2007) تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند (کابرا و پادیللا⁴، 2004). تاب‌آوری ظرفیت تغییر شرایط ناگوار به تجاربی است که منجر به رشد و پیشرفت فرد می‌گردد، یعنی اینکه تاب‌آوری پاسخی به استرس‌های بسیار زیاد است (پلک⁵، 1997).

از آنجایی که فرسودگی تحصیلی از موانع جدی موفقیت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان است و عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری مطالبی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود؛ رکود آموزش و پرورش و عقب‌ماندگی جامعه را به همراه خواهد داشت؛ لذا آموزش راهکارهایی به دانش‌آموزان که منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی در آنان شود، بسیار ضروری می‌نماید. یکی از مهارت‌هایی که دانش‌آموزان با داشتن آن کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند، تاب‌آوری است. بعضی از مهارت‌هایی که به افراد کمک

1. Benard
2. Masten, Best & Garmezzy
3. Kwok, Hughes & Luo
4. Cabrera & Padilla
5. Polk

6. Hall, Pearson & Reaching

محتوای جلسات به شرح زیر است:

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه به وسیله پرسو (1997) ساخته شده است (به نقل از پرسو، سالانووا و شافلی، 2007) که سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی هیجانی، بدبینی (بی‌علاقگی) تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسش‌نامه مذکور 15 ماده دارد که با روش پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. سؤال‌های 1، 4، 7، 10، 13 مربوط به خرده‌مقیاس خستگی

همچنین متغیرهای سن (پایه اول متوسطه)، جنسیت (دختر)، هوش (آزمون هوش ریون موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان بهره گرفته شد) و عملکرد تحصیلی (معدل دانش‌آموزان) متغیرهای مزاحم کنترل شد. اطلاعات به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از روش‌های آماری توصیفی از قبیل میانگین، انحراف معیار، توزیع فراوانی و همچنین روش‌های آماری استنباطی مانند کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین از نرم‌افزارهای SPSS22 در جهت تحلیل اطلاعات استفاده شد.

محتوای جلسات آموزشی تاب‌آوری

جلسه	عنوان
اول	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و آشنا کردن آن‌ها با تاب‌آوری و قوانین شرکت در کارگاه پرداخته شد. در ابتدای جلسه مجری طرح خودش را به صورت کامل معرفی کرد و از شرکت‌کنندگان خواست که خودشان را به صورت دقیق معرفی کنند.
دوم	آموزش خودآگاهی برای دانش‌آموزان پرداخت و پیامدهای عدم شناخت خود را به آن‌ها توضیح داده شد.
سوم	به مفهوم ارزشمندی پرداخته شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا ویژگی‌های افرادی را که برای خود ارزش قائل نیستند، ذکر کنند.
چهارم	اهمیت ارتباط مؤثر با اعضای خانواده مورد توجه قرار گرفت.
پنجم	در مورد پیوندجویی و برقراری روابط اجتماعی و دوست‌یابی با شرکت‌کنندگان کار شد؛ و با کمک خود دانش‌آموزان اهمیت دوستی و دوست‌یابی مورد بررسی قرار گرفت.
ششم	به اهمیت هدفمند بودن و چگونگی برنامه‌ریزی برای دست‌یابی به اهداف پرداخته شد.
هفتم	بر روی باورهای خودکارآمدی، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری مورد توجه قرار گرفت و بر اهمیت تصمیم درست گرفتن تأکید شد.
هشتم	به کنترل هیجانات و مدیریت آن‌ها پرداخته شد؛ و سعی شد که دانش‌آموزان به بهترین وجه با مدیریت خشم، مدیریت اضطراب و استرس آگاه شوند.
نهم	حس معنویت و ایمان و تأثیر آن بر آرامش پرداخته شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در مورد اعتقادات دینی و تأثیر آن در زندگی‌شان به صورت گروهی بحث کنند تا خودشان متوجه اهمیت ایمان در زندگی‌شان شوند.
دهم	به افزایش آگاهی پرداخته شد و از خود دانش‌آموزان خواسته شد که در مورد ویژگی‌های دوران نوجوانی و مشکلات که ممکن است در این دوران برای آنان پیش بیاید صحبت شد.

هیجانی، سؤال‌های 2، 5، 11، 14 مربوط به خرده‌مقیاس بدبینی (بی‌علاقگی) و سؤال‌های 3، 6، 8، 9، 12، 15 مربوط به خرده‌مقیاس ناکارآمدی درسی هستند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه 0/80 و برای مؤلفه‌های آن به ترتیب برای خستگی آموزشی (هیجانی)، بدبینی (بی‌علاقگی) و ناکارآمدی درسی 0/79، 0/80 و 0/71 به دست آمد. برای روایی نظر استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی به صورت نظر داوران در نظر گرفته شد و بین داوران حدود 0/85 همبستگی وجود داشت.

یافته‌های پژوهش

با توجه به نتایج جدول شماره 1، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت

برنامه آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری از ده جلسه رسمی تشکیل شده بود، (این برنامه برگرفته از برنامه هندرسون¹، میلستین²، کروتز³ و انستیتوی پژوهش⁴ است که در سال 1997) در ایالت متحده آمریکا به صورت 12 جلسه به اجرا درآمد) تعداد جلسات آموزش به دلیل محدودیت زمانی به ده جلسه کاهش یافت. چرخه تاب‌آوری در مدل هندرسون و همکاران عبارت بود از: فراهم‌سازی مهربانی و حمایت، طراحی و ارتباط‌سازی برای افزایش امیدواری، فراگرفتن مهارت‌های زندگی، داشتن دل‌بستگی‌های مثبت، مرزبندی شفاف و سازگار، فرصت‌سازی برای مشارکت معنادار.

1. Henderson
2. Milstein
3. Krovetz
4. The Search Institute

جدول 2. میانگین و انحراف معیار نمرات فرسودگی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه

آزمایش و کنترل				آزمون	شاخص
گروه کنترل		گروه آزمایش			
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
1.387	14.65	1.552	14.75	پیش‌آزمون	خستگی هیجانی
1.361	14.20	1.573	13.50	پس‌آزمون	
0.999	10.55	1.276	11.05	پیش‌آزمون	بی‌علاقگی تحصیلی
1.099	10.05	1.040	9.85	پس‌آزمون	
1.603	16.60	2.349	16.60	پیش‌آزمون	ناکارآمدی تحصیلی
1.651	15.90	2.270	15.35	پس‌آزمون	
2.931	41.70	3.331	42.40	پیش‌آزمون	فرسودگی تحصیلی
2.70	40.15	3.294	38.70	پس‌آزمون	

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی

معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تاب‌آوری بر میزان

جدول 3. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در میزان فرسودگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	شدت اثر
گروه	38/807	1	38/807	26/802	0/001	0/420
خطا	53/574	37	1/448			

تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. با توجه به نتایج جدول 3، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تاب‌آوری بر میزان فرسودگی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش تاب‌آوری بر میزان فرسودگی تحصیلی در افراد تأثیرگذار و میانگین فرسودگی تحصیلی را در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به صورت چشم‌گیر کاهش داده است ($p=0/001$ و 37 و $df(1)$).

فرضیه دوم: روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش خستگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است.

فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش تاب‌آوری بر میزان فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد تأثیرگذار و میانگین فرسودگی تحصیلی مؤلفه‌های آن را در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به صورت چشم‌گیر کاهش داده است. با توجه به جدول شماره 2 میانگین نمرات گروه آزمایش در تمامی متغیرها در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافته است، اما در گروه کنترل نمرات پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر چندانی نشان نمی‌دهد.

جدول 4. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در خستگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	شدت اثر
گروه	6/211	1	6/211	13/038	0/001	0/261
خطا	17/626	37	0/476			

است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که روش آموزش تاب‌آوری بر میزان ناکارآمدی تحصیلی در افراد مؤثر بوده است $\{p=0/014\}$ و $\{df(1 و 37)\}$.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان مؤثر است. پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تاب‌آوری بر میزان فرسودگی تحصیلی مؤلفه‌های آن در افراد در گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش

با توجه به نتایج جدول 4، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تاب‌آوری بر میزان خستگی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییرات مثبت ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش تاب‌آوری بر تغییر میزان خستگی تحصیلی در افراد تأثیرگذار است $\{p=0/001\}$ و $\{df(1 و 37)\}$.

فرضیه سوم: روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است.

با توجه به نتایج جدول 5، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، روش آموزش تاب‌آوری بر میزان

جدول 5. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در میزان بی‌علاقگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	شدت اثر
گروه	3/279	1	3/279	8/893	0/005	0/194
خطا	13/641	37	0/369			

تاب‌آوری بر میزان فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد تأثیرگذار و میانگین فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن را در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به صورت چشم‌گیر کاهش داده است. با مطالعه پژوهش‌های انجام گرفته در داخل و خارج از کشور در مورد فرسودگی تحصیلی و تأثیر آموزش تاب‌آوری در کاهش آن پژوهش کاملاً مشابه با پژوهش حاضر به وسیله پژوهشگر یافت نشد؛ لذا یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین که هدف و نتایج

بی‌علاقگی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود.

این مسئله نشان‌دهنده این است که روش تاب‌آوری بر میزان بی‌علاقگی تحصیلی در افراد مؤثر بوده است $\{p=0/005\}$ و $\{df(1 و 37)\}$.

فرضیه چهارم: روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. با توجه به نتایج جدول 6، معناداری آزمون F نشان می‌دهد

جدول 6. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در میزان ناکارآمدی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	معناداری	شدت اثر
گروه	3/025	1	3/025	6/684	0/153
خطا	16/746	37	0/453		

آن‌ها به پژوهش حاضر نزدیک است؛ مقایسه می‌گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش تاب‌آوری بر میزان

که پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، روش آموزش تاب‌آوری بر میزان ناکارآمدی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده

خطر انداخته، در نتیجه باعث افت تحصیلی در آنان گردد. از طرفی تاب‌آوری باعث می‌شود که افراد در هنگام تجربه هیجانات منفی بتوانند سازگاری و سلامت روانی خود را حفظ کنند. مهارت‌هایی چون حل مسئله، سبک تبیینی کارآمد، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی در این امر دخیل است. تاب‌آوری ظرفیت تغییر شرایط ناگوار به تجاری است که منجر به رشد و پیشرفت فرد می‌گردد، یعنی اینکه تاب‌آوری پاسخی به استرس‌های بسیار زیاد است؛ لذا می‌توان گفت تاب‌آوری می‌تواند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط استرس‌زا تعدیل کرده، افزایش رضایت از زندگی را باعث شود. تاب‌آوری را در محیط آموزشی می‌توان به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی دانست؛ دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند و کمتر نسبت به مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه احساس خستگی می‌کنند (کابرا و پادیا، 2004)؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان فرسوده، می‌تواند میزان تاب‌آوری را در آنان افزایش دهد و با توجه به ویژگی‌هایی که برای افراد تاب‌آور ذکر شد، می‌توان انتظار داشت که خستگی تحصیلی و در پی آن فرسودگی تحصیلی در این افراد کاهش یابد.

در بررسی تأثیر آموزش تاب‌آوری بر کاهش بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به عبارت دیگر، روش آموزش تاب‌آوری بر میزان بی‌علاقگی تحصیلی افراد در گروه آزمایش مثبت ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان دهنده این است که روش تاب‌آوری بر میزان بی‌علاقگی تحصیلی در افراد مؤثر بوده است. یافته حاضر به نتایج پژوهش‌های پیشین (لی و همکاران، 1996؛ زکاری، والبورگ، چابرو، 2008؛ اعتمادی، شهیدی و طاهری، 1390؛ نعیمی، 1388؛ بهروزی، شهنی‌بیلاق و پورسید، 1391) نزدیک است. در تبیین یافته به دست آمده می‌توان گفت از آنجا که خوش‌بینی یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های

فرسودگی تحصیلی در افراد تأثیرگذار است و میانگین فرسودگی تحصیلی را در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به صورت چشم‌گیر کاهش داده است. مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این بود که آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. یافته حاضر به نتایج پژوهش‌های پیشین (پارکر و سالملا- آرو، 2011؛ نیومن، 1990؛ اعتمادی، شهیدی و طاهری، 1390؛ جلیلیان، فرخی و درتاج، 1391؛ ضمیری‌نژاد، 1390) نزدیک است. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت از آنجا که آموزش تاب‌آوری باعث افزایش میزان مؤلفه‌های تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌شود و این امر باعث احساس اعتماد به نفس و کارآمدی در دانش‌آموزان شده و به آن‌ها اجازه می‌دهد با موفقیت چالش‌های زندگی را پشت سر بگذارند. دانش‌آموزان تاب‌آور احساس ناامیدی و تنهایی کمتری دارند و از این مهارت برخوردارند که به یک مشکل به عنوان مسئله‌ای که می‌تواند آن را کندوکاو کنند، تغییر دهند، تحمل کنند و یا به روش‌های دیگر حل کنند، نگاه می‌کنند. همین موضوع و توان تحمل آن‌ها در برابر مشکلات سبب چشم‌انداز مثبت و خوش‌بینی آن‌ها به زندگی می‌شود؛ لذا از آنجا که خوش‌بینی یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است، باعث می‌شود که این دانش‌آموزان، با وجود قرار گرفتن در محیط‌های پرخطر و آسیب‌زا، روانشان آسیبی نبیند و با مسائل و مشکلات زندگی به دید مثبت و همراه با خوش‌بینی نگاه کنند و در نتیجه فرسودگی تحصیلی در آنان کاهش می‌یابد.

در بررسی، تأثیر آموزش تاب‌آوری بر کاهش خستگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. به عبارت دیگر، آموزش تاب‌آوری بر میزان خستگی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییرات مثبت ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که آموزش تاب‌آوری بر تغییر میزان خستگی تحصیلی در افراد تأثیرگذار است. یافته حاضر به نتایج پژوهش‌های پیشین (موناتا، 2011؛ سالملا- آرو و همکاران، 2009؛ نریمانی و عباسی، 1388؛ ابراهیمی قوام، عزیزی ابرقوی، 1389) نزدیک است. احساس فرسودگی و خستگی مفرط می‌تواند سلامت روانی دانش‌آموزان را به

همچنین باعث شده که دانش‌آموز احساس خودکارآمدی بیشتری کند. این امر باعث می‌شود که فرد در هنگام روبرو شدن با مشکلات احساس کند که توانایی غلبه کردن بر این مشکلات را دارد و می‌تواند تکالیف مدرسه را به درستی انجام دهد.

در بررسی‌ها، دیگر یافته پژوهش حاضر این بود که آموزش تاب‌آوری بیشترین تأثیر را در کاهش خرده‌مقیاس خستگی تحصیلی داشته است. به عبارت دیگر از بین سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی)، مؤلفه‌ای که بیشترین تأثیر را از آموزش تاب‌آوری پذیرفته است، خستگی تحصیلی است. یافته حاضر به نتایج پژوهش‌های پیشین (موناتا، 2011؛ پارکر و سالملا - آرو، 2011) نزدیک است. از آنجا که خستگی تحصیلی بعد اصلی در فرسودگی تحصیلی است؛ زمانی که افراد فرسودگی تحصیلی را در ارتباط با خود یا دیگران توضیح می‌دهند؛ منظور آنان بیشتر عامل خستگی است. دانش‌آموزانی که دچار خستگی هیجانی هستند؛ احساس می‌کنند که به صورت هیجانی فرسوده و بی‌رمق‌اند؛ بنابراین اگر در دانش‌آموزی فرسودگی تحصیلی وجود داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که خستگی تحصیلی نیز در او بالاست. به عبارتی اولین مرحله فرسودگی تحصیلی شکل‌گیری خستگی تحصیلی در فرد است. با توجه به این توضیحات به نظر می‌رسد اگر آموزشی بخواهد که فرسودگی تحصیلی را در دانش‌آموزان کاهش دهد؛ نخست باید بیشترین تأثیر را بر خستگی تحصیلی داشته باشد؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش تاب‌آوری باعث افزایش میزان تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا دانش‌آموزان تاب‌آور از آنجا که کمتر احساس ناامیدی می‌کنند و از این مهارت برخوردارند که به یک مشکل به عنوان مسئله‌ای که می‌توانند آن را کندوکاو کنند، تغییر دهند، تحمل کنند و یا به روش‌های دیگر حل کنند، نگاه کنند و همین موضوع و توان تحمل آن‌ها در برابر مشکلات سبب چشم‌انداز مثبت و خوش‌بینی آن‌ها به زندگی می‌شود؛ لذا می‌توان انتظار داشت که آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان فرسوده، باعث شود که خستگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در آنان به صورت چشم‌گیر کاهش یابد.

افراد تاب‌آور است، این گونه افراد با وجود قرار گرفتن در محیط‌های پرخطر و آسیب‌زا مانند برگزاری امتحانات و انجام تکالیف سخت کلاسی، روانشان آسیبی نمی‌بیند و با مسائل و مشکلات زندگی به دید مثبت و همراه با خوش‌بینی نگاه می‌کنند و همین نگرش مثبت سبب افزایش میزان تحمل آنان در برابر مشکلات می‌شود، این‌گونه افراد برای آینده‌شان هدف و برنامه دارند و زندگی برایشان معنادار است. به دلیل میزان بالای خوش‌بینی و باورهای مثبت در آنان پس از شکست‌هایی مانند گرفتن نمره کم در یک آزمون؛ ناامید و دلسرد نمی‌شوند و بر میزان تلاش‌های خود می‌افزایند؛ لذا می‌توان گفت آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان فرسوده باعث افزایش میزان تاب‌آوری و خوش‌بینی در آنان می‌شود و این باعث افزایش امید و در پی آن کاهش میزان بدبینی و بی‌علاقگی تحصیلی در آنان می‌شود.

در بررسی، تأثیر روش آموزش تاب‌آوری بر کاهش ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. به عبارت دیگر، روش آموزش تاب‌آوری بر میزان ناکارآمدی تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییر ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این‌چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که روش آموزش تاب‌آوری بر میزان ناکارآمدی تحصیلی در افراد مؤثر بوده است. یافته حاضر به نتایج پژوهش‌های پیشین (سالملا-آرو و تاینکینین، 2012؛ نریمانی و عباسی، 1388؛ نعیمی، 1388) نزدیک است. دانش‌آموزانی که دچار ناکارآمدی درسی هستند؛ باور دارند که نمی‌توانند به طور مؤثر مشکلاتی را که هنگام انجام تکالیف مدرسه، با آن روبرو می‌شوند؛ حل کنند. همچنین اعتقاد دارند که مشارکت و سهم مؤثری در کلاس ندارند و به زعم خودشان دانش‌آموزان خوبی نیستند و اینکه چیزهای جالبی در طول سال تحصیلی یاد نمی‌گیرند؛ بنابراین می‌توان گفت از آنجا که افزایش میزان تاب‌آوری ظرفیت تغییر شرایط ناگوار به تجاربی است که منجر به رشد و پیشرفت فرد می‌گردد، یعنی اینکه تاب‌آوری پاسخی به استرس‌های بسیار زیاد است؛ لذا می‌توان گفت تاب‌آوری می‌تواند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط استرس‌زا تعدیل کند و باعث افزایش رضایت از زندگی می‌شود و

پیشنادهای کاربردی

- با توجه به نتایج حاصل از پژوهش به معلمان و مشاوران پیشنهاد می‌شود که در جهت کاهش فرسودگی برنامه آموزش تاب‌آوری به ویژه جلسه هفتم (خودکارآمدی) را که یکی از ویژگی‌های مؤثر در تحصیل است، اجرا نمایند.

- پیشنهاد می‌شود بعد از اجرای برنامه به فواصل زمانی شش ماه، یک سال، دو سال (follow up) انجام شود تا میزان فرسودگی تحصیلی در شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری با برنامه‌های آموزشی دیگری مورد مقایسه قرار گیرد تا اثربخشی آن نسبت به برنامه‌های دیگر مشخص شود.

- پیشنهاد می‌شود در جهت کاهش فرسودگی و شکست دانش‌آموزان در تحصیل هدفمند بودن و اهمیت و چگونگی برنامه‌ریزی را به آن‌ها آموخت. برنامه‌ریزی داشتن یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است.

- با توجه به نتایج پژوهش مشخص شد که آموزش تاب‌آوری بر کاهش میزان فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با فرسودگی بالا مؤثر است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که نتایج این پژوهش به وسیله مراکز مشاوره مدارس مورد استفاده قرار گیرد و سعی شود با آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان به وسیله مشاوران و روان‌شناسان مدرسه به دانش‌آموزان، از بروز مشکلاتی همچون فرسودگی در دانش‌آموزان جلوگیری شود و در صورت وجود فرسودگی تحصیلی، برطرف سازند.

- پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی در مورد فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان و تاب‌آوری به وسیله مشاوران مدارس برای معلمان و خانواده دانش‌آموزان برگزار شود.

منابع

- اجتماعی با تحلیل رفتگی آموزشی». راهبرد فرهنگ، شماره، بیستم، صص، 84-102.
- جلیلیان، نوشین؛ فرخی، نورعلی؛ درتاج، فریبرز (1391). «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد». دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- ضمیری‌نژاد، سمیه (1390). «مقایسه اثربخشی آموزش تاب‌آوری به صورت گروهی و شناخت‌درمانی گروهی بر کاهش میزان افسردگی دانشجویان دختر خوابگاهی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم (1388). «بررسی ارتباط بین سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با فرسودگی شغلی». فراسوی مدیریت، (8)، 75-92.
- نعمی، عبدالزهر (1388). «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز». مطالعات روان‌شناختی. دوره 5، شماره 3، صص، 48-25.
- Ahola, K. & Hakonen, J. (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists, *Journal of Affective Disorders*, 77(1), 229-243.
- ابراهیمی قوام، صغری؛ عزیزی ابرقویی، محسن (1389). «رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- اسلامی، محمدعلی؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز (1390). «بررسی رابطه بین هوش معنوی و سلامت روانی - جسمانی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی». دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- اعتمادی، احمد؛ شهیدی، مهوش؛ طاهری، فرزانه (1390). «تعیین رابطه بین سخت‌رویی و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- به‌روزی، ناصر؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ پورسید، سید مهدی (1391). «رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community.
- Breso, E.; Salanova, M. & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of Burnout. *Applied psychology*, 56(3), 460-472.

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self - efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Cabrera, N. & Padilla, A.M. (2004). Entering and Succeeding in the "culture of college. *Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-175.
- David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, Vol. 1, 90-104.
- Farber, K.J. (2003). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical. *Curriculum education* 38, 482- 491.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Green glass, E.R., Burke, R.J. & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and Burnout in nurses, *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11, 211-215.
- Hall, D.K.; Pearson, J. & Reaching, I.N. (2003). Resilience-giving children the skills to bounce back. *Voices for Children*.
- Henderson, N.; Benard, B. & Sharp-Light, N. (Eds.). (2007). *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families & communities. Resiliency in Action*.
- Kwok, O.; Hughes, J.N. & Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement, *Journal of School Psychology*, 45(1). 61-82.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of applied Psychology*, 81(2), 123.
- Martin, A.J. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlations: a construct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout, *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- Masten, A.S.; Best, K.M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(04), 425-444.
- Mazerolle, S.M. (2012). An Assessment of Burnout in Graduate Assistant Certified Athletic Trainers. *Journal of Athletic Training*, 47(3):320-328.
- Modin, B.; Östberg, V.; Toivanen, S. & Sandell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34, 129-139.
- Moneta, G.B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave; Testing an occupational model in educational setting. *Personality and Individual Differences*, 50(2) , 274-278.
- Neumann, Y.; Finaly-Neumann, E. & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 20-31.
- Parker, Philip D, Salmela-Aro, katarina. (2011). Development processes in school burnout: A comparison of major developmental models, *Learning and Individual Differences* 21, pp 224-228
- Polk, L.V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Qinyi, T. & Jiali, Y. (2012). An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 3727 - 3731.
- Salanova, M.; Schaufeli, W.; Martínez, I. & Bresò, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents, *Journal of adolescence*, 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K.; Kiuru, N.; Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Sand, G. & Miyazaki, A.D. (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job

- stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Tukaev, S.V.; Vasheka. T.V.; Dolgova, O.M. (2013). The Relationships Between Emotional Burnout and Motivational, Semantic and Communicative Features of Psychology Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82: 553 – 556.
- Van Wyk, L. (2004). The relationship between procrastination and Stress in the Life of the High School Teacher (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Zakari, S.; Walburg, V. & Chabrol, H. (2008). Study of burnout, depression and suicidal thoughts among French high-school students. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18, 113-118.
- Zallars, K.L.; Perrewe, P.L. & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality, *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.
- Zhang, Y.; Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

