

بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

هانیه یاوری*
فریبرز درتاج**
حسن اسدزاده***

چکیده

هدف پژوهش بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه بوده است. پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به تعداد ۳۸۰۰ نفر بودند. به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۳۰ نفر انتخاب، و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای انجام پژوهش ابتدا در شرایط یکسان از هر دو گروه پیش‌آزمون با استفاده از پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) به عمل آمد و سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش امید قرار گرفتند. هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به طول انجامید. پس از اتمام جلسات آموزشی بر روی گروه آزمایش از هر دو گروه در شرایط یکسان پس‌آزمون به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که بین میانگین پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد، در نتیجه آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر موثر بوده است. با توجه به اثربخشی آموزش امید می‌توان از آن در جهت افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استفاده کرد.

واژگان کلیدی: امید، سرزندگی تحصیلی، دانش‌آموزان دختر.

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

** استاد دانشگاه علامه طباطبائی

*** دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

در سیستم آموزشی دنیای امروز مدارس مهمترین منبع کسب دانش، ارتقا استعداد و بینش در افراد به ویژه در دانش‌آموزان به حساب می‌آید که مورد توجه دولت مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (آشانی و مستولی^۱، ۲۰۱۴). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند، داشتن دانش‌آموزان با انگیزه و پرتلاش وابسته است (تاپا، کوهن، گوفی و هیگنس-دالساندرو^۲، ۲۰۱۳). در این بین توجه به دانش‌آموزان به عنوان سرمایه‌های اصلی مدارس، بیشتر مورد تاکید مسئولان مدارس می‌باشد و هر چه دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد، نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری بیشتر است (کاه، کنزی، اسچو و وایت^۳، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند (اسکرامل، پرسکی، گروسی و سیمنسون-سارانسکی^۴، ۲۰۱۱). این تغییرات می‌تواند منابع مختلفی استرسی به همراه داشته باشد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان را در حال و آینده تحت تاثیر قرار دهد (تومنین-سونی و سالملا-آرو^۵، ۲۰۱۴). در واقع یکی از مهمترین نگرانی در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رونسنی و دبنی^۶، ۲۰۱۴).

توانایی که موجب ارتقا سازگاری دانش‌آموزان در شرایط آسیب‌زا، ناملایمی‌ها، مشکلات و استرس می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۷ است.

-
1. Ashnani & Mostolizade
 2. Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D' Alessandro
 3. Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt
 4. Schraml, Perski, Grossi, & Simonsson-Sarnecki
 5. Tuominen-Soini & Salmela-Aro
 6. Mega, Ronconi & De Beni
 7. Academic buoyancy

سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و ماش^۱، ۲۰۰۸؛ پوتوین، کونورس، سیمس و داگلاس-اشبورن^۲، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان پایین می‌آورد و با رفتارهای سازگارانه در مدرسه همبستگی بالایی دارد (مک‌دونالد^۳، ۲۰۰۷؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹). سرزندگی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط است و دانش‌آموزان دارای این ویژگی نمرات بالاتری در دروس مدرسه‌ای کسب می‌کنند (مارتین، ۲۰۱۳). سرزندگی تحصیلی با احساس کنترل در دانش‌آموزان در ارتباط است و نقش اساسی در کنترل دارد (کولی، مارتین، مالمبرگ، هال و گینس^۴، ۲۰۱۵). افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری احساس می‌کنند (مارتین، کولمار، داوی و مارش^۵، ۲۰۱۰).

با وجود این که سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط است، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین، در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تاثیر قرار دهد (چارکرپارتی^۶، ۲۰۱۴؛ شک و لی^۷، ۲۰۱۶). همچنین دانش‌آموزان ناامید دید منفی به مدرسه داشته و شکست‌های تحصیلی متعدد، علیرغم داشتن هوش بهنجار، تجربه می‌کنند (لوپز، روسه، روبینسون، مارکنوز و پائیس-ریبریو^۸، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که

-
1. Martin & Marsh
 2. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
 3. MacDonald
 4. Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns
 5. Martin, Colmar, Davey & Marsh
 6. Chakrabarti
 7. Shek & Li
 8. Lopez, Rose, Robinson, Marques & Pais-Ribeiro

نامید هستند هیجان‌های منفی را گسترش می‌دهند و کیفیت زندگی در مدرسه در این دانش‌آموزان پایین است (فلدمن و کوباتا^۱، ۲۰۱۵).

امروزه مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی، و سرزندگی تحصیلی به کار گرفته شده است (لستر^۲، ۲۰۱۳؛ فینچ، پناکوک، لازدوسکی و هوانگ^۳، ۲۰۱۵). روش مداخله‌ای جدیدی که برای بسیاری از بیماران سرطانی و افراد مبتلا به افسردگی و اضطراب مطرح شده است و با ارتقا سطح امیدواری، به بهبود بیماری و اختلال کمک کرده است، برنامه آموزشی مبتنی بر امید است. در واقع در بین درمان‌های روانشناختی، آموزش امید تنها مداخله‌ای است که بر محور امید متمرکز است (اشنایدر^۴، ۱۹۹۹). آموزش امید، مبتنی بر یک رویکرد امیدوار کننده است که برای ارتقا سلامت روان از مداخلات روان‌شناسی مثبت استفاده می‌کند. این روش با استفاده از تکنیک‌ها و فعالیت‌های برنامه ریزی شده، به پرورش و گسترش هیجان‌ها، رفتارها یا شناخت‌های مثبت در افراد کمک می‌کند. در این روش تکلیف‌هایی از قبیل سپاس و قدردانی، تمرین تفکر خوشبینانه، بازنمایی تجارب مثبت و امیدوارانه قرار داده شده است تا از این طریق بهبود و ارتقا عملکرد افراد کمک کند. پژوهش‌ها اثربخشی آموزش امید را بیشتر از مداخلات حل مساله و شناختی- رفتاری می‌دانند (چونز، فلدمن، وودوارد و اشنایدر^۵، ۲۰۰۶).

داشتن امید در زندگی می‌تواند به کاهش مشکلات سازگاری در افراد شود (کاون، بیروتتا، فاوست و براون^۶، ۲۰۱۵). افراد که امیدوارترند از زندگی رضایت بیشتری دارند و با محیط استرس‌زا بهتر کنار می‌آیند (یاواس، بابکاس و کاراتپ^۷، ۲۰۱۳). داشتن امید می‌تواند به عنوان یک عامل پیشگیری در افراد به حساب می‌آید (کاون، بیروتتا، فاوست

-
1. Feldman & Kubota
 2. Lester
 3. Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang
 4. Snyder
 5. Cheavens, Feldman, Woodward & Snyder
 6. Kwon, Birrueta, Faust & Brown
 7. Yavas, Karatepe, & Babakus

و براون، ۲۰۱۵). با توجه به مطالب ذکر شده و اهمیت دانش‌آموزان به عنوان سرمایه های ارزشمند هر کشوری و نیز اهمیت سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان به عنوان عامل حمایتی در آن‌ها، انجام این پژوهش، ضرورت و اهمیتی دو چندان پیدا می‌کند. همچنین با توجه به مطالب ذکر شده مبنی بر اهمیت سرزندگی تحصیلی و نیز اثربخش بودن آموزش امید در برخی اختلالات و نقش محوری امید در سلامت روان افراد به ویژه دانش‌آموزان، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این سوال خواهد بود که آیا آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی بر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه موثر است یا خیر؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ که در مقطع تحصیلی م دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند و تعداد این دانش‌آموزان تقریباً ۳۸۰۰ نفر است. در پژوهش حاضر و با توجه به ماهیت آن، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر همدان، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که پس از دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر همدان، از بین مناطق آموزشی شهر همدان یک منطقه انتخاب و از آن منطقه، یک مدرسه متوسطه انتخاب شد. بعد از این مرحله دو کلاس به تصادف انتخاب شده و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. گروه آزمایش و کنترل، در شرایط یکسان، هم‌زمان و قبل از هرگونه آموزش امید به پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی پاسخ دادند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش تحت آموز ۸ جلسه آموزش امید قرار گرفتند و سپس در مرحله پس‌آزمون از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها تحلیل کواریانس با حذف اثر پیش‌آزمون بوده است.

جلسات آموزشی امید

جلسات آموزشی گروهی امید بر اساس رویکرد اشنایدر (۱۹۹۱) طراحی شده و بعد از تایید اساتید و متخصصان مربوطه در دانشگاه علامه طباطبائی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح ذیل بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. در جلسه اول پرسشنامه امید اجرا شد، ساختار جلسات و اهداف برنامه‌ی آموزشی بر اساس نظریه امید معرفی گردید. در جلسه دوم تبیین چگونگی رشد امید و ضرورت وجود آن و تأثیر آن بر ناامیدی و افسردگی و احساس پوچی به دانش‌آموزان ارائه شد. جلسه سوم هر یک از دانش‌آموزان داستان زندگی خود را تعریف کردند. هدف از این جلسه این بود که به اعضا در یافتن امید کمک کنیم. جلسه چهارم تبیین داستان‌های جلسه قبلی براساس سه مؤلفه‌ی اصلی نظریه‌ی امید و قالب بندی مجدد داستان‌ها. ضمن این که سعی شد به منظور شناسایی عامل گذرگاه‌های این موفقیت‌ها تا مواردی از امید و موفقیت‌های گذشته دانش‌آموزان شناسایی شود. جلسه پنجم مطرح کردن لیستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهم زندگی و میزان رضایت افراد از هر یک از اتفاقات مشخص شد. جلسه ششم افراد را به انتخاب اهداف مناسب و مطرح کردن ویژگیهای اهداف مناسب ترغیب شدند و هدف در این جلسه و دو جلسه قبل امیدافزایی در دانش‌آموزان بود و کمک نمودیم اعضا پس از یافتن امید به افزایش آن بپردازند. جلسه هفتم ویژگی‌های گذرگاه‌های مناسب مطرح شد و از دانش‌آموزان خواسته شد برای رسیدن به اهداف تعیین شده راهکارهای مناسب انتخاب کنند و به آن‌ها آموزش داده شد که گذرگاه‌ها را به مجموعه‌ای از گام‌های کوچک بشکنند و گذرگاه‌های جانشین تعیین کنند. در این جلسه هدف حفظ و بقای امید در دانش‌آموزان بود. در نهایت در جلسه هشتم راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل مطرح شد از جمله اینکه از دانش‌آموزان خواسته شد تا به خودگویی‌های مثبت و تصور ذهنی بپردازند تا به اهداف خود برسند و در نهایت به دانش‌آموزان یاد داده شد که خودشان یک امید درمانگر باشند و تفکر امیدوارانه را به صورت روزمره به کار بگیرند به طوری که خودشان بتوانند اهداف و موانع آنها را

تعیین کنند عامل لازم برای دستیابی به آن هدف را در خود ایجاد و حفظ کنند و گذرگاه های لازم را تشخیص دهند. پس از پایان آموزش امید به گروه آزمایش از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱

این مقیاس توسط مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۶) طراحی شد که دارای ۹ سوال است و پاسخ ها در آن بر روی مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می شوند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها بر روی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. این مقیاس از جنبه های همسانی درونی و بازآزمایی پایا می باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). نتایج حاصل از بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می باشد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان مقطه دوم متوسطه همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب ۰/۷۷۳ در مرحله پیش آزمون و ۰/۹۱۹ در مرحله پس آزمون به دست آمد.

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و تحلیل کوواریانس چند متغیره با حذف اثر پیش آزمون در سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ صورت گرفت. قبل از تحلیل آماری داده ها مفروضه های آن

1. academic buoyancy questionnaire
2. Martin & Marsh

بررسی شد. یکی از پیش فرض‌ها این بود که تعداد متغیرهای وابسته از تعداد اعضای نمونه در هر گروه کمتر بود، که این پیش فرض برقرار شد. پیش فرض بعدی طبیعی بودن توزیع متغیرهای وابسته بود که نتایج که آزمون شاپیرو-ویلک غیرمعنی‌دار بود و مفروضه برقرار شد ($P > 0/05$). نتایج آزمون باکس جهت بررسی تساوی واریانس-کوواریانس از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0/05$). نتایج آزمون لون برای تساوی واریانس‌های بین گروهی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0/05$). بر این اساس تمام مفروضات تحلیل کواریانس برقرار شد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله

متغیرهای وابسته	سنجش	میانگین \pm انحراف معیار		نرمال بودن
		آزمایش	کنترل	
سرزندگی تحصیلی	پیش آزمون	۶/۱۰۰ \pm ۳۱/۰۷	۵/۳۸۳ \pm ۲۴/۴۰	معنی-داری
	پس آزمون	۳/۴۸۹ \pm ۳۲/۲۰	۴/۶۴۱ \pm ۲۱/۴۰	۰/۲۰۰
				۰/۰۶۳

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله را نشان می‌دهد که در این جدول آماره‌های نرمال بودن بررسی شده است که نشان می‌دهد متغیر سرزندگی تحصیلی توزیع نرمال دارد. فرضیه دوم: آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی بر دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم موثر است.

جدول ۲- نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره پس آزمون سرزندگی تحصیلی

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آزمون F	معنی‌داری	اندازه اثر
پیش آزمون	۴۷/۷۷۸	۱	۴۷/۷۷۸	۳/۰۴۱	۰/۰۹۳	۰/۱۰۱
گروه (پس آزمون)	۱۱۲۵/۷۰۸	۱	۱۱۲۵/۷۰۸	۷۱/۶۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۲۶

-	-	-	۱۵/۷۱۲	۲۷	۴۲۴/۲۲۲	خطا
-	-	-	-	۳۰	۲۸۰۹۹/۰۰۰	کل

همان طوری که در جدول ۲- مشاهده می‌شود با کنترل پیش آزمون بین آزمودنی-های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ سرزندگی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=71/647$ و $P<0/01$)، و میزان تاثیر یا تفاوت برابر $0/726$ می‌باشد؛ یعنی $72/6$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون سرزندگی تحصیلی مربوط به تاثیر آموزش امید بوده است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دوره متوسطه معنادار بود. این نتیجه با یافته‌های صادقی، ویسکرمی، چهری (۱۳۹۵)، فردریک، بلومنفلد، پاریس (۲۰۰۴)، سلیگمن، ارنست، گیلهام، پیویچ و لینکینز (۲۰۰۹) همسویی دارد. امید یکی از سازه‌هایی است که به عنوان شاخص توانمندی در بهزیستی مثبت افراد مورد توجه قرار گرفته است. یک از ناامیدی به عنوان علامت هسته‌ای افسردگی و کاهش سرزندگی یاد کرده و یادآور می‌شود که ناامیدی هم فلج‌کننده اراده است و هم باعث تحمل ناپذیر شدن و میل به گریز از یک موقعیت می‌شود. از نظر اسنایدر امید یک هیجان انفعالی نیست که تنها در لحظات تاریک زندگی پدیدار می‌شود، بلکه فرآیندی شناختی است که افراد به وسیله آن فعالانه اهداف خود را دنبال می‌کنند. از نظر اسنایدر امید فرآیندی است که طی آن افراد اهداف خود را تعیین، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن راهکارها را ایجاد و در طول مسیر حفظ می‌کنند (فردریک، بلومنفلد، پاریس، ۲۰۰۴). دانش آموزی که این ویژگی‌ها را داشته باشد سرزندگی بالاتری نیز دارد. امید به دنبال تحقق این هدف است که به دانش‌آموزان کمک کند تا هدف‌های روشنی را مشخص، طبقه‌بندی و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کنند و آن‌ها را برانگیزد تا هدف‌ها را تعقیب کرده و مجدداً موانع را به عنوان

چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها چارچوب‌بندی کنند، بنابراین آموزش امید اشتیاق به تحصیل و سرزندگی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. اگر دانش‌آموز در مدرسه طرز برخورد با مشکلات و ناکامی‌ها را فراگرفته باشد، و یاد گرفته باشد امید خود را در هر شرایطی حفظ کند، به آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و زندگی خود ادامه می‌دهد. نشاط و انبساط و سرزندگی نیز موجب شکوفایی استعدادها می‌شود و انسان شاداب، پویا و پرتحرک به زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کند (صادقی، ویسکرمی، چهری، ۱۳۹۵). بنابراین آنچه گفته شد منطقی است که آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان موثر باشد.

با این آموزش‌ها، آنان برای مقابله با دشواری‌ها آماده می‌شوند و می‌توانند برای غلبه بر مشکلات خود، به تلاشی حساب شده دست بزنند و این توانایی را پیدا کنند که به جای یأس و ناامیدی و تفسیرهای بدبینانه، رویدادها را به گونه‌ای مثبت همراه با امید معنا کنند و با آنها به صورتی سازنده روبرو شوند. بنابراین آنچه گفته شد منطقی است که آموزش گروهی امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دوره متوسطه تأثیر داشته باشد. محدود بودن جامعه پژوهش به یک شهر و ابزار جمع‌آوری داده‌ها به پرسشنامه از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. روند هماهنگی با مسئولین و اخذ مجوز و کسب رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها نیز به طولانی شدن پروسه جمع‌آوری داده‌ها منجر گردید. پیشنهاد می‌شود در صورت محدود نبودن زمان پژوهش، از حجم نمونه وسیعتری استفاده شود و به منظور افزایش تعمیم نتایج در سطح کشور، این پژوهش در شهرهای دیگر و در دیگر مقاطع تحصیلی و همچنین با جامعه‌های آماری گوناگون چون دانشجویان نیز انجام پذیرد. با توجه به نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش مواد درسی برای آموزش امید نیز در مدارس برنامه‌ریزی‌هایی صورت گیرد.

منابع

- دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- صادقی، مسعود؛ ویسکرمی، حسنعلی و چهری، پرستو (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم توان ذهنی. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۱۶(۲)، ۳۷-۳۰.
- Ashnani, E. M., & Mostolizade, Z. (2014). The role of School Factors in strengthen vitality and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(12), 232.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review*, 29(3), 180-200.
- Chakrabarti, S. (2014). Hopelessness, Suicidal Risk and Perceived Source of Control among College Students of Agartala. *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, 5(1), 35-39.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of cognitive Psychotherapy*, 20(2), 135-145.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Danner, U. N., Sternheim, L., & Evers, C. (2014). The importance of distinguishing between the different eating disorders (sub) types when assessing emotion regulation strategies. *Psychiatry research*, 215(3), 727-732.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
- Evans, L. D., Kouros, C., Frankel, S. A., McCauley, E., Diamond, G. S., Schloretd, K. A., & Garber, J. (2015). Longitudinal relations between stress and depressive symptoms in youth: Coping as a mediator. *Journal of abnormal child psychology*, 43(2), 355-368.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting

college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216

- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.
- 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.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.
- Lester, D. (2013). Hopelessness in undergraduate students around the world: A review. *Journal of affective disorders*, 150(3), 1204-1208.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. O. S. E. (2009). Measuring and promoting hope in school children. *Handbook of positive psychology in the schools*, 37-51.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Ng, C. S., & Hurry, J. (2011). Depression amongst Chinese adolescents in Hong Kong: An evaluation of a stress moderation model. *Social indicators research*, 100(3), 499-516.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34(5), 987-996.

- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of research on adolescence, 21*(1), 196-210.
- Seligman, M.E.P., Ernest, R.M., Gillham, J., Peivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293-311.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social indicators research, 126*(2), 921-934.
- Snyder, C. R. (1999). *Coping: The psychology of what works*. Clarendon Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology, 50*(3), 649.
- Yavas, U., Babakus, E., & Karatepe, O. M. (2013). Does hope moderate the impact of job burnout on frontline bank employees' in-role and extra-role performances?. *International Journal of Bank Marketing, 31*(1), 56-70.