رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۲، شماره پیاپی ۸۳، اردیبهشت ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(2), 2023

مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزش مثبت نگر، تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

Comparing the Effectiveness of Positive, Resilience and Mindfulness Training Packages on Students' Academic Well-Being

سید مرتضی هاشمی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان-شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
علی مهداد (نویسنده مسئول)
دانشیار گروه روانشناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان-شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
امید شکری
استادیار گروه روانشناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Seyed Morteza Hashemi
PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
Ali Mehdad*
Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.alimahdad.am@gmail.com
Omid Shokri
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

چکیده
هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش روان‌درمانی مثبت‌نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس، ۶۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در چهار گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۱۵ نفر) جایگزین و هر یک از گروه‌های آزمایش، طی ۶ جلسه، هر هفته دو بار، تحت آموزش برنامه‌های روان‌درمانی مثبت‌نگر (سلیگمن و همکاران، ۲۰۱۳)، تاب‌آوری پنسیلوانیا (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹) و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۱۲) قرار گرفتند و گروه گواه مداخله‌ای دریافت ننمود. ابزار پژوهش، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) بود و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. نتایج حاکی از تأثیر معنی‌دار آموزش برنامه مثبت‌نگر، تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی بر مقیاس‌های ارزش مدرسه (F = ۲۰/۵۵۸)، فرسودگی نسبت به مدرسه (F= ۲۹/۵۲)، رضایت‌مندی تحصیلی (F= ۱۱/۴۰۳)، درآمیزی با تکالیف مدرسه (F= ۸/۶۰۸) و ثبات این برنامه‌ها در اثرگذاری، در مرحله پیگیری بود (P<=۰/۰۵) ولی تفاوت معناداری بین سه نوع مداخله در مقایسه با همدیگر وجود نداشت. نتایج نشان می‌دهد هر سه مداخله با تغذیه منابع مقابله‌ای و تقویت پرطاقتی و سرمایه روان‌شناختی یادگیرندگان، در تقویت انگیزه، پیشرفت و بهزیستی تحصیلی آن‌ها مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *بهزیستی تحصیلی، پنسیلوانیا، تاب‌آوری، روان‌درمانی مثبت‌نگر، ذهن‌آگاهی.*

Abstract
This study aimed to compare the efficacy of positive psychotherapy training, Pennsylvania resilience, and mindfulness-based cognitive therapy on students' academic well-being. A controlled pretest-posttest quasi-experimental study was conducted with a two-month follow-up. The statistical population included all third-year male students in Shahrekord public middle schools during the school year 2020-2021. Using the available sampling method, Sixty people were selected and randomly divided into four fifteen people experimental and control groups. Each of the experimental groups underwent six sessions, held twice weekly, of the Pennsylvania Resilience Program (Seligman et al., 2009), positive psychotherapy (Seligman et al., 2013), or mindfulness-based cognitive therapy (Segal et al., 2012). The controls did not receive any intervention during the same period. Tuominen-Soini et al.'s (2012) academic well-being Questionnaire constituted the research instrument. The data were analyzed using a mixed model analysis of variance. The results revealed a significant effect of positive psychotherapy training, Pennsylvania resilience, and mindfulness-based cognitive therapy on academic well-being on the scales of school value (F= 20/558), school burnout (F= 29/52), academic satisfaction (F= 11/403), school work engagement (F= 8/608) and the stability of these programs in effect was in the follow-up phase (P<=0.05), but there was no significant difference between the three types of intervention compared to each other. Results show that all three interventions are effective in strengthening the learners' motivation, progress, and academic well-being by feeding coping resources and strengthening the mental strength of the learners and their psychological capital.
Keywords: *Academic Well-Being, Pennsylvania, Resilience, Positive Psychotherapy, Mindfulness.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت :** مهر ۱۴۰۱ | **پذیرش:** دی ۱۴۰۱ | **ویرایش نهایی:** اردیبهشت ۱۴۰۲

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

مقدمه

امروزه یکی از اهداف مهم تربیتی در جوامع پیشرفته، فراهم آوردن زمینه‌های ارتقای بهزیستی[1] برای دانش‌آموزان است (ساتر[2]، ۲۰۱۱). بهزیستی تحصیلی[3] بر نقش فعال دانش‌آموز و توانایی‌های او در ایجاد محیط سرزندهٔ تحصیلی تأکید ویژه‌ای دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). این مفهوم باهدف پیوند کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطهٔ فراگیرندهٔ مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیش‌رونده در فرد و مدرسه، توسط (تومینین- سوینی[4] و همکاران، ۲۰۱۲) در جامعهٔ دانش‌آموزان دبیرستانی توسعه یافت که شامل چهار مؤلفه است. اولین مؤلفه، مؤلفهٔ فرسودگی نسبت به مدرسه[5] است که شامل خستگی تحصیلی، نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس ناکارآمدی است و باعث استرس، انگیزش نامطلوب و درنهایت افت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (کیونن[6] و همکاران، ۲۰۱۶). مؤلفهٔ دوم، درگیری با تکالیف مدرسه[7] است، عدم درگیری یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی است که معلمان در کلاس درس با آن روبه‌رو می‌شوند. مطالعات بیانگر این موضوع است که بیش از ۴۰ تا ۶۰ درصد از دانش‌آموزان، عدم درگیری را در انجام تکالیفشان نشان می‌دهند (یازی- مینتز و مک کورمیک[8]، ۲۰۱۲). درگیری یک عامل قابل‌تغییر و انعطاف‌پذیر است که به‌آسانی می‌تواند تحت تأثیر شرایط اجتماعی و آموزشی قرار گیرد. در حقیقت ارتقاء درگیری تحصیلی از اهداف اصلی بسیاری از پژوهش‌های مدارس به‌خصوص در سطح راهنمایی بوده است (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه سازمانی[9]، ۲۰۱۳). مؤلفهٔ سوم، رضایت‌مندی تحصیلی[10] است که محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یک‌سو عاملی محافظتی و توانمند کننده برای عملکرد موفقیت در مدرسه، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی باشد (منگل[11] و همکاران، ۲۰۱۹) و از سوی دیگر عدم رضایت از آن می‌تواند به‌عنوان عاملی خطرساز عمل کرده و موجب گرایش فرد به رفتارهای نامطلوبی مانند استفاده از مواد مخدر گردد (فیندیک[12] و همکاران، ۲۰۱۸) و مؤلفهٔ چهارم، ارزش مدرسه[13] است که معمولاً به‌عنوان درکی که دانش‌آموزان از تحصیل در مدرسه دارند، تعریف می‌شود و شامل ارزش درونی و بیرونی است (روزنزوایگ[14] و همکاران، ۲۰۱۹).

بنابراین، توجه به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت بالایی دارد و درنتیجه آن، سطح فرسودگی آنان در مدرسه کنترل می‌شود و باعث می‌گردد درگیری در تکالیف مدرسه، رضایت از مدرسه و ارزش مدرسه در آنان افزایش پیدا کند (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان بااحساس بهزیستی تحصیلی بالا هیجانات مثبت دارند، درصورتی‌که دانش‌آموزان بااحساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی‌شان را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجانات منفی ازجمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (داینر و تای[15]، ۲۰۱۵). همچنین، فرسودگی تحصیلی پیامدهای مهم عینی (از دست دادن فرصت‌ها، درآمد و زمان) و عاطفی (تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس، عصبانیت و انگیزه پایین) در فراگیران به وجود می‌آورد (ون‌ویک[16]، ۲۰۰۴). بر این اساس، بررسی دقیق مسئلهٔ بهزیستی تحصیلی و عوامل تأثیرگذار بر آن باید سرلوحهٔ کار متصدیان آموزش‌وپرورش آن جامعه باشد زیرا بهبود وضعیت تحصیلی فراگیران، یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش‌وپرورش معاصر است (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷).

از همین رو، یکی از شیوه‌های ارتقاء بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان به‌کارگیری مفاهیم روانشناسی مثبت[17] است. والترز[18] (۲۰۱۱) در مرور اثرات مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت در مدارس دریافت که مداخلات روان‌شناسی مثبت در افزایش اشتیاق تحصیلی و یادداری مطالب درسی مؤثر بودند. مرور شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی را می‌توان با استفاده از رویکردهایی مانند روان‌شناسی

1 . Welfare
2 . Soutter
3 . Academic Well-Being
4 . Tuominen-Soini
5. School burnout
6 . Kinnunen
7. Schoolwork engagement
8 . Yazzie-Mintz & McCormick
9 . OECD
10. Academic Satisfaction
11 . Meneghel
12 . Findik
13. School value
14 . Rosenzweig
15 . Diener & Tay
16 . Van Wyk
17 . Positive Psychology
18 . Waters

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

مثبت‌گرا تقویت کرد. در این راستا می‌توان به پژوهش‌های یورایات و سیچالیائو[1] (۲۰۲۱)؛ کریفا[2] و همکاران (۲۰۲۱)؛ ون‌زیل[3] و همکاران (۲۰۲۱)؛ فردریکسون و لوسادا[4] (۲۰۰۵)؛ عباسی و همکاران (۱۴۰۰) و کیامرثی و همکاران (۱۳۹۷)، مبنی براثر بخشی روان‌درمانی مثبت نگر در افزایش بهزیستی و پیشرفت تحصیلی اشاره نمود.

یکی از مداخلات دیگری که می‌تواند موجب ارتقاء بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان شود، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا[5] است. بررسی شواهد تجربی نشان می‌دهد که این برنامه به‌عنوان یکی از برنامه‌های مداخله‌ایی پراستفاده بر اساس الگوی شناختی- رفتاری است که برای تجهیز روان‌شناختی افراد در رویارویی با تجارب و هیجان‌های منفی زندگی اعم از تحصیلی و غیر، از اهمیت غیرقابل‌انکاری برخوردار است (سلیگمن[6] و همکاران، ۲۰۰۹؛ فورگرید و سلیگمن[7]، ۲۰۱۲). در این برنامه بر آموزش مهارت‌های حل مسئله و نیز شیوه‌های تبیینی برای کمک به نوجوانان و جوانان برای کنار آمدن با عوامل روزمره فشارزا تأکید می‌شود (گیلهام[8] و همکاران، ۲۰۰۷). شواهد تجربی، اثربخشی و سودمندی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا را در افزایش انگیزه تحصیلی، کاهش خستگی و بی‌علاقگی و بهبود وضعیت تحصیلی در بین نوجوانان و جوانان نشان داده است. دراین‌ارتباط می‌توان به پژوهش‌های فوئنته[9] و همکاران (۲۰۲۲)، مبنی بر تأثیر تاب‌آوری بر شکوفایی تحصیلی؛ مارتین و مارش[10] (۲۰۰۶)، مبنی بر تأثیر برنامه تاب‌آوری در افزایش انگیزه تحصیلی؛ یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵)، مبنی بر تأثیر آموزش تاب‌آوری بر کاهش خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و صدری دمیرچی[11] و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر تأثیر آموزش تاب‌آوری بر بهزیستی ذهنی و مدیریت خشم اشاره نمود.

یکی دیگر از مداخلات مؤثر و کارآمد دیگر درزمینهٔ افزایش و بهبود بهزیستی تحصیلی، آموزش ذهن آگاهی[12] است (دیویلر رئولون[13] و همکاران، ۲۰۲۲؛ کوروداً[14] و همکاران، ۲۰۲۲؛ ژنگ[15] و همکاران، ۲۰۲۱؛ خوری[16] و همکاران، ۲۰۱۵؛ چیسا و سرتی[17]، ۲۰۰۹). تأکید اصلی این برنامه بر هوشیاری در زمان حال، غیر قضاوتی بودن و تعمیم ندادن است. در این رویکرد، در میدان توجه، هر احساس یا تفکری که وارد می‌شود تأیید و همان‌گونه که هست پذیرفته می‌شود. درواقع فردی که در حالت ذهن آگاهی قرار دارد، بدون هیچ نوع قضاوتی احساس‌هایش را با توجه زمان حال و اکنون در نظر می‌گیرد (سگال[18] و همکاران، ۲۰۰۲). مونشات[19] و همکاران (۲۰۱۳)، چنین بیان نمودند که آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود که افراد اعتمادبه‌نفس بیشتری نسبت به توانایی‌هایشان پیدا کنند و با چالش‌ها مؤثرتر کنار بیایند.

در زمینه مقایسه بسته‌های درمانی و مداخلات مربوط به ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری و روان‌شناسی مثبت‌گرا به طور مستقیم پژوهش خاصی پیدا نشد. از یک طرف، با توجه به آنچه گفته شد، تحقیقات زیادی برای تایید اثربخشی درمان مثبت‌گرا یا ذهن‌آگاهی انجام شده است، اما هیچ تحقیقی برای مقایسه این دو درمان انجام نشده است. برای مثال، صمدزاده و همکاران (۱۳۹۴) درمان شناختی رفتاری را با ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی بیماران دیابتی مقایسه کردند. صالحیان و همکاران (۱۳۹۷) درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را با ذهن‌آگاهی بر اختلالات رفتاری دانشجویان مقایسه کردند. روزنکاران[20] و همکاران (۲۰۱۳) ذهن‌آگاهی را با درمان‌های مهارت‌های عصبی مقایسه کردند و به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی می‌تواند در تسکین علائم مؤثرتر از مداخلات معمول برنامه های ارتقای سلامت یا مقایسه شناختی رفتاری باشد؛ از سویی یکی از راه های شناخته شده برای توانمندسازی افراد در برابر تعارضات اجتناب ناپذیر زندگی، آموزش تاب‌آوری به افراد است. تاب‌آوری یکی از سازه‌های مهم در حوزه روان‌شناسی سلامت است که در حوزه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا، روان‌شناسی خانواده و سلامت روان جایگاه

1 . Yurayat & Seechaliao
2 . Krifa
3 . van Zyl
4 . Fredrickson & Losada
5. Pennsylvania Resiliency Program
6 . Seligman
7 . Forgeard & Seligman
8 . Gillham
9 . Fuente
10 . Martin & Marsh
11 . Sadri Damirchi
12. Mindfulness
13 . Devillers-Réolon
14 . Kuroda
15 . Zhang
16 . Khoury
17 . Chiesa & Serretti
18 . Segal
19 . Monshat
20 . Rosenkranz

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

ویژه‌ای دارد. تاب‌آوری به عنوان ظرفیت انسان برای مقابله و سازگاری با سختی‌ها، رنج‌ها، ناملایمات و سایر عوامل استرس‌زا در زندگی روزمره تعریف می‌شود. مطالعات مختلف در مورد تاب‌آوری تاکید می‌کنند که تاب‌آوری فراتر از برخورد با تجارب آسیب‌زا و سازگاری با آن است. این بدان معناست که فرد قدرت بازگشت و رشد مثبت در برابر شرایط نامساعد را دارد (سینات و دراویس[1]، ۲۰۱۴). از سوی دیگر اثربخشی اصلی مداخلاتی که در سال های اخیر در کشورمان بررسی شده است بر افزایش تاب‌آوری در گروه‌های مختلف بر افزایش تاب‌آوری به طور مستقیم با آموزش مهارت‌های تاب‌آوری (شجاعی و به‌پژوه، ۱۳۹۳)، آموزش تفکر انتقادی (ترخان، ۱۳۹۳)، آموزش مثبت اندیشی (مهرآفرید و همکاران، ۱۳۹۳)، آموزش راهبردهای معنوی (جناآبادی، ۱۳۹۲)، آموزش راه‌های مقابله با استرس (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۳)، آموزش حل مشکلات اجتماعی (عطا دخت و همکاران، ۱۳۹۴) پرداخته‌اند. با این حال، کمتر به اثربخشی مداخلات روان‌درمانی که با ساختارهای اساسی روان سروکار دارند، توجه شده است. به عنوان مثال، تأثیر روان‌درمانی مثبت بر تاب‌آوری در پژوهش‌های صادقی و همکاران (۱۳۹۹) و تویسرکانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داده شده است. در واقع روان‌درمانی مثبت با افزایش هیجانات مثبت دامنه تفکر لحظه‌ای عمل را گسترش می‌دهد. پادسکی و مونی (۲۰۱۲) نیز یک روش شناختی-رفتاری با تاکید بر نقاط قوت برای افزایش تاب‌آوری طراحی و اجرا کردند. آن‌ها توانایی‌های افراد را شناسایی و باورهای آن‌ها را در مورد این توانایی ها اصلاح کردند. در نهایت با تشویق آن‌ها به استفاده از این قابلیت‌ها در مسائل روزمره، تاب‌آوری این افراد را افزایش دادند.

به عبارت دیگر، فقدان جهت‌گیری منطق نظری خاص برای محتوای برنامه مداخله انتخابی باعث شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمایش تجربی را برای توضیح یک یا حتی چند مدل نظری زیربنایی در آن حوزه مطالعاتی از دست بدهند؛ بنابراین استفاده از برنامه‌ها و راهبردهای مداخله‌ای چند رشته‌ای در موقعیت‌های تحصیلی، با هدف ارتقای سلامت تحصیلی، موضوع محوری رویکرد میان‌رشته‌ای روان‌شناسی سلامت تحصیلی است و بستری میان رشته‌ای و کاربردی را شکل می‌دهد. اهمیت و ضرورت این تحقیق زمانی آشکارتر می‌شود که نوجوانان و کودکان حدود یک سوم جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند و رشد، توسعه و سلامت نسل آینده نیز به آن‌ها بستگی دارد، اما لازم است به این قشر توجه ویژه ای شود؛ بنابراین و بر اساس آنچه که گفته شد، یکی از اهداف اصلی در پژوهش‌هایی که باهدف مقایسه بین چند مداخله در دو یا چند رویکرد مختلف انجام می‌شود، پی بردن به این مسئله است که اثربخشی و کارآمدی کدام مداخله و رویکرد در مقایسه با دیگری برتری دارد. با توجه به این‌که تاکنون پژوهشی مبنی بر تعیین تفاوت اثربخشی بین بسته‌های آموزش روان‌درمانی مثبت‌نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی به‌خصوص گروه سنی نوجوانان انجام نگرفته است. ازاین‌رو پژوهش حاضر باهدف مقایسه اثربخشی آموزش روان‌درمانی مثبت نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول شهرکرد انجام شد.

روش

پژوهش حاضر، یک طرح نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با پیگیری دوماهه است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل داده‌اند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۶۰ نفر از میان آنان انتخاب و به‌صورت تصادفی در چهار گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه گمارده شدند. ابتدا در هر گروه پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین- سوینی و همکاران (۲۰۱۲) اجرا، سپس هر یک از گروه‌های آزمایش، طی ۶ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای، هر هفته دو جلسه، تحت آموزش برنامه‌های روان‌درمانی مثبت نگر فرم گروهی (سلیگمن و همکاران، ۲۰۱۳)، تاب‌آوری پنسیلوانیا (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹) و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۱۲) قرار گرفتند و گروه گواه در این مدت بدون هیچ مداخله‌ای در لیست انتظار قرار گرفت. درنهایت پس از اجرای کلیه مداخله‌ها، پس‌آزمون در هر چهار گروه پژوهش اجرا و برای بررسی ماندگاری اثربخشی برنامه‌ها پس از گذشت دو ماه، در مرحله پیگیری نیز هر چهار گروه به ابزار پژوهش پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تمایل دانش‌آموزان به شرکت در جلسات، عدم ابتلا آن‌ها به اختلالات حاد روانی از طریق اجرای پرسشنامه GHQ بر روی آنان و عدم شرکت آن‌ها در برنامه درمانی به‌صورت هم‌زمان و ملاک خروج شامل غیبت در دو جلسه از برنامه، بی‌نظمی شدید در جلسه، عدم تمایل به شرکت در ادامه دوره، مواجهه با یک رویداد استرس‌زای شدید و ابتلا به بیماری جسمی حاد بود. همچنین در این پژوهش موازین اخلاقی شامل حسن رفتار، رازداری، محرمانه بودن اطلاعات، تحریف نشدن داده‌ها و ورود و خروج داوطلبانه شرکت‌کنندگان از پژوهش به‌طور کامل و دقیق رعایت گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته در نرم‌افزار SPSS-۲۲ مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

1. Cénat & Derivois

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

ابزار سنجش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی[1] (AWBQ): تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی را با الگو گیری و تجمیع ابعاد چهارگانهٔ ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه توسعه دادند. این ابزار یک پرسشنامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. تومینین- سوینی و همکاران (۲۰۱۲، به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۵)، روایی این پرسشنامه را مطلوب و آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانهٔ ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۹۱، ۰/۹۴ گزارش نموده‌اند. مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، نشان دادند که ابزار از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۵ و همچنین شاخص‌های روایی تأییدی پرسش‌نامه از جمله شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (۱/۹۶)، شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۷)، شاخص نیکویی برازش (۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (۰/۹۰)، شاخص هنجارشده برازندگی (۰/۹۱) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (۰/۰۶)، مطلوب ارزیابی شد . در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۰/۷۵، ۰/۸۰ به دست آمد.

برنامه روان‌درمانی مثبت نگر[2]: در پژوهش حاضر برای اجرای مداخله روان‌درمانی مثبت نگر از برنامه روان‌درمانی مثبت نگر فرم گروهی (سلیگمن و همکاران، ۲۰۱۳) استفاده شد. مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا شامل رویکردهای درمانی یا فعالیت‌های عمدی برای ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، شناخت و ادراک مثبت، با ارتقای بهزیستی و کاهش علائم افسردگی است (سین و لیبومرسکی[3]، ۲۰۰۹). این برنامه طی ۶ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه آموزش داده شد.

جدول ۱. خلاصه برنامه روان‌درمانی مثبت نگر

جلسات	اهـــــداف
اول	معرفی افراد به یکدیگر، اجرای پیش‌آزمون، بیان کلی قواعد کار گروهی، محرمانگی جلسات و تأکید بر انجام تکالیف در منزل.
دوم	افراد به تعیین توانمندی‌های منشی[4] با استفاده از سیاهه ارزش‌های عملی برای توانمندی‌های منشی/شخصیتی[5] (۲۰۰۴) خود و ازجمله توانمندی‌های مطرح‌شده در معرفی مثبت نگر خود پرداختند.
سوم	آشنایی افراد با ماهیت عفو و گذشت. به آزمودنی‌ها آموزش داده شد تا در حد یک الی دو صفحه به بیان این بپردازند که دوست دارند دیگران آن‌ها را به خاطر کدام ویژگی مثبتشان به خاطر بسپارند.
چهارم	تأکید بر خاطرات خوب و بد و با تمرکز و تأکید بر قدرشناسی به‌عنوان شکلی پایدار از سپاس‌گزاری موردبحث قرار گرفت.
پنجم	در این جلسه به افراد پیرامون نحوه واکنش فعال سازنده به‌عنوان راهبردی برای تقویت ارتباطات مثبت آموزش‌های لازم داده شد.
ششم	شتاب در بهره‌گیری از لذات به‌عنوان تهدیدی احتمالی برای لذت تدریجی مطرح گردید و راه مقابله با آن نیز آموزش و درنهایت پس‌آزمون نیز اجرا گردید.

برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا[6]: این برنامه از جمله مداخله‌های گروهی است که توسط (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹) در دانشگاه پنسیلوانیا توسعه پیدا کرده است. این برنامه دارای دو مؤلفه اصلی شناختی و اجتماعی است. در بخش شناختی، به تصحیح سبک‌های شناختی ناسازگار و سوگیری‌های مربوط به پردازش اطلاعات و آموزش خوش‌بینی پرداخته می‌شود. مؤلفه دوم شامل مهارت‌های رفتاری از قبیل جرأت‌ورزی، برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد و تقویت مهارت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری و حل مسئله است. این برنامه طی ۶ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه آموزش داده شد.

جدول ۲. خلاصه برنامه آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا

جلسات	اهـــــداف
اول	معرفی افراد گروه به هم و به روان‌درمانگر و نیز تشریح برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا و مرور مجمل زیربنای نظری.

1. Academoic Well-Being Questionnaire
2. Positive psychotherapy Program
3 . Sin & Lyubomirsky
4. Personality abilities
5. Values in Action Inventory of Character Strenghts (VIA-IS)
6. Pennsylvania Resiliency Program

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

دوم	آموزش سبک اسنادی خوش‌بینانه و بدبینانه به افراد بر اساس ارزیابی الگوی اسنادی آن‌ها در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند.
سوم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه پندارانه[1]. به‌منظور آموزش مقابلهٔ کارآمد با باورهای فاجعه‌آمیز دو عامل مجادله[2] و انرژی دهندگی[3] به الگوی الیس اضافه شد.
چهارم	آموزش مراحل پنج گانهٔ مهارت‌های حل مسئله (اندیشیدن، نگریستن به امور از دیدگاه دیگران، تعیین اهداف، انتخاب شیوهای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی و آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی).
پنجم	آموزش مهارت‌های اجتماعی رفتار قاطعانه یا ابراز وجود[4] (جرأت ورزی) و مذاکره.
ششم	آموزش مهارت اعتمادبه‌نفس. افراد در این جلسه چهار نوع اعتمادبه‌نفس را در بعد توانایی و باور آموزش و درنهایت، دوره جمع‌بندی و پس‌آزمون اجرا شد.

برنامه شناخت‌شناسی مبتنی بر ذهن آگاهی[5]: ساختار این مداخله از برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۱۲) اقتباس شد که یک مداخله سلامت روان با پشتیبانی تجربی است که در قالب گروهی اجرا می‌شود و بر درک و توجه به جنبه‌های شناختی و روان‌شناختی تجربه و ترکیب تکنیک‌ها و تمرین‌های درمان شناختی-رفتاری تأکید دارد (سگال و همکاران، ۲۰۱۲). این برنامه طی ۶ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه آموزش داده شد.

جدول ۳. خلاصه برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسات	اهـــــداف
اول	تنظیم خط و مشی کلاس، معرفی افراد و گروه، اجرای پیش‌آزمون و تشریح برنامه ذهن آگاهی.
دوم	در این جلسه سعی گردید شرکت‌کنندگان خصوصیات افکار خود آیند و چگونگی دست‌یابی به آن‌ها همچنین تحریف‌های شناختی[6] را بشناسند و برای مقابله با آن‌ها راهبردهایی را در نظر بگیرند.
سوم	هدف این بود که شرکت‌کنندگان با این نکته که افکارشان درست مثل پیامدهای هیجانی دارای پیامدهای رفتاری است و هم‌چنین اینکه خود این پیامدهای رفتاری ممکن است ناکارآمد باشد آشنا شوند.
چهارم	تهیه فهرست از باورهای منفی و نقشه‌های شناختی. شرکت‌کنندگان باورهایشان را بر روی مقیاس واحدهای ناراحتی ذهنی بر اساس شدت هیجان مرتبط با آن‌ها درجه‌بندی نمودند.
پنجم	این جلسه دو هدف عمده داشت. هدف اول این بود که شرکت‌کنندگان این عقیده را بپذیرند که باورها تغییرپذیر هستند و هدف دوم، بپذیرند که این امکان وجود دارد که آن‌ها بتوانند به باورهایشان به‌طور عینی توجه کنند.
ششم	در این جلسه این مسئله تبیین می‌شود که افراد برای سازمان‌دهی رفتارهایشان مجموعه‌ای از باورها را بکار می‌گیرند که با باورهای دیگر و باورهایی که توسط افراد دیگر بکار گرفته می‌شوند تا حدودی سازگار و هماهنگ است.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان دادند که در گروه آزمایش تاب‌آوری میانگین سن ۱۴/۲۲ و انحراف معیار ۲/۳، گروه آزمایش ذهن‌آگاهی میانگین سن و انحراف معیار به ترتیب ۱۴/۳۸ و ۲/۳۸، گروه آزمایش مثبت‌نگر میانگین سن و انحراف معیار به ترتیب ۱۴/۱۷ و ۳/۱۲ و در گروه گواه نیز میانگین سن و انحراف معیار به ترتیب ۱۴/۵۲ و ۲/۴۱ بود.

1. catastrophic beliefs
2. disputation (D)
3.energization (E)
4. Assertive
5. mindfulness-based cognitive therapy Program
6. Cognitive distortions

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد نمرهٔ کلی بهزیستی تحصیلی و زیر مقیاس‌های آن در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		M	SD	M	SD	M	SD
ارزش مدرسه	تاب‌آوری	۲۰.۷۳	۵.۸۲	۲۹.۸۷	۴.۱۷	۲۸.۱۳	۳.۴۸
	ذهن آگاهی	۲۰.۰۰	۴.۳۸	۳۳.۳۳	۶.۵۲	۲۷.۵۳	۴.۸۷
	مثبت نگر	۱۸.۶۰	۵.۳۴	۲۸.۲۷	۵.۷۱	۲۳.۸۷	۵.۴۹
	گواه	۱۹.۴۰	۲.۸۰	۱۹.۰۷	۳.۸۴	۱۸.۶۷	۳.۵۶
فرسودگی نسبت به مدرسه	تاب‌آوری	۳۴.۵۳	۵.۵۵	۲۱.۱۳	۴.۰۵	۲۲.۹۳	۲.۰۵
	ذهن آگاهی	۳۸.۴۰	۵.۸۹	۲۰.۸۰	۶.۲۲	۲۰.۷۳	۳.۷۱
	مثبت نگر	۳۷.۶۷	۶.۴۹	۲۰.۷۳	۷.۱۶	۲۵.۸۰	۸.۵۵
	گواه	۳۷.۲۷	۶.۹۹	۳۷.۸۰	۵.۸۰	۳۸.۲۷	۶.۳۱
رضایتمندی تحصیلی	تاب‌آوری	۹.۶۷	۲.۹۷	۱۶.۳۳	۲.۱۹	۱۵.۲۷	۳.۶۷
	ذهن آگاهی	۹.۴۷	۳.۷۶	۱۶.۷۳	۲.۵۲	۱۵.۰۷	۴.۴۶
	مثبت نگر	۹.۸۰	۲.۶۰	۱۴.۵۳	۲.۷۷	۱۵.۰۰	۲.۶۲
	گواه	۱۰.۶۰	۴.۰۵	۱۰.۴۷	۴.۲۹	۱۰.۴۰	۳.۱۱
درآمیزی با تکالیف مدرسه	تاب‌آوری	۱۶.۵۳	۳.۵۸	۳۲.۲۰	۳.۹۹	۲۸.۸۷	۶.۵۸
	ذهن آگاهی	۱۶.۶۷	۷.۷۳	۲۸.۳۳	۸.۲۷	۲۳.۳۳	۹.۶۵
	مثبت نگر	۲۰.۷۳	۵.۸۲	۲۹.۸۷	۴.۱۷	۲۸.۱۳	۳.۴۸
	گواه	۲۰.۰۰	۴.۳۸	۳۳.۳۳	۶.۵۲	۲۷.۵۳	۴.۸۷

P ‹= *۰/۰۵

جدول ۴ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول شهرکرد در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. بر اساس بررسی انجام‌شده تغییر در مراحل آزمون در گروه‌های مورد بررسی و نیز افزایش نمرات گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه مشهود هست.

به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شدهٔ ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه و نمره کل تاب‌آوری در برابر استرس، از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از بکارگیری فن آماری مزبور مفروضهٔ کرویت موخلی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابهٔ در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون‌آزمودنی، آزمون و تایید شدند؛ بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج متغیری برای اثر درون‌گروهی فراهم می‌آورد. نتایج این دو آزمون آزمون ام باکس و لون نیز از همگنی واریانس‌های خطا برای متغیرهای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه ،به طور تجربی دفاع کرد و در نهایت برای بررسی نرمال بودن نمرات، نتایج آزمون شاپیرو ویلک در سطح ۰۵/. نشان داد که شرط برابری واریانس‌های درون‌گروهی و نیز توزیع نرمال بودن داده‌ها بر قرار است. نتایج نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون‌گروهی مفروضهٔ کرویت موخلی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج متغیری برای اثر درون‌گروهی فراهم می‌آورد.

جدول ۵. نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس آمیخته در گروه‌های موردمطالعه

نام آزمون		مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	η۲ مجذور اتا
ارزش مدرسه	اثر زمان	۷۱۰.۵۳۳	۱	۷۱۰.۵۳۳	۳۲.۸۱۴	۰.۰۰۱	۳۶۹.
	اثر گروه	۱۷۳۲.۵۳۳	۳	۵۷۷.۵۱۱	۲۰.۵۵۸	۰.۰۰۱	۵۲۴.
	گروه* زمان	۳۳۷.۸۶۷	۳	۱۱۲.۶۲۲	۵.۲۰۱	۰.۰۰۱	۲۱۸.
فرسودگی نسبت به مدرسه	اثر زمان	۳۰۲۰.۰۳۳	۱	۳۰۲۰.۰۳۳	۸۰.۱۴۰	۰.۰۰۱	۵۸۹.
	اثر گروه	۴۰۲۷.۵۷۲	۳	۱۳۴۲.۵۲۴	۲۹.۵۲۰	۰.۰۰۱	۶۱۳.
	گروه* زمان	۱۳۹۳.۶۳۳	۳	۴۶۴.۵۴۴	۱۲.۳۲۷	۰.۰۰۱	۳۹۸.
رضایتمندی تحصیلی	اثر زمان	۴۹۲.۰۷۵	۱	۴۹۲.۰۷۵	۴۰.۸۲۴	۰.۰۰۱	۴۲۲.
	اثر گروه	۳۲۶.۸۰۰	۳	۱۰۸.۹۳۳	۱۱.۴۰۳	۰.۰۰۱	۳۷۹.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

درآمیزی با تکالیف مدرسه	گروه* زمان	۱۸۱.۴۲۵	۳	۶۰.۴۷۵	۵.۰۱۷	۰.۰۰۱	۲۱۲.
	اثر زمان	۱۷۳۲.۸۰۰	۱	۱۷۳۲.۸۰۰	۴۵.۳۶۳	۰.۰۰۱	۴۴۸.
	اثر گروه	۱۷۶۹.۵۵۶	۳	۵۸۹.۸۵۲	۸.۰۶۸	۰.۰۰۱	۳۰۲.
	گروه* زمان	۵۰۶.۰۶۷	۳	۱۶۸.۶۸۹	۴.۴۱۶	۰.۰۰۱	۱۹۱.

در بخش اول، نتایج آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر نمره زیر مقیاس‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه ازلحاظ آماری معنادار بود (p≤۰/۰۵). در بخش دوم، نتایج مربوط به اثر بین‌گروهی (اثر گروه) بر مقیاس‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه از لحاظ آماری معنادار بود (p≤۰/۰۵). در بخش سوم، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی (اثر گروه) نیز بر نمره مقیاس‌های ارزش مدرسه، در مؤلفهٔ فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه، معنادار بود (p≤۰/۰۵).

جدول ۶. مقایسه زوجی و نتایج آزمون شفه برای مقایسه‌های بین گروهی متوسط نمرات متغیرهای تحقیق

متغیرها	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	معناداری	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	معناداری
ارزش مدرسه	پیش آزمون / پس آزمون	-۱۰/۷*	۰/۰۰۱	گواه/ تاب‌آوری پنسیلوانیا	-۷.۲۰۰۰*	۱.۱۱۷۳۶
	پیش آزمون / پیگیری	- ۶/۷۳*	۰/۰۰۱	گواه/ شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	-۷.۹۱۱۱*	۱.۱۱۷۳۶
	پس آزمون / پیگیری	۱/۷۴	۰/۴۲۱	گواه / روان‌درمانی مثبت نگر	-۴.۵۳۳۳*	۱.۱۱۷۳۶
فرسودگی نسبت به مدرسه	پیش آزمون / پس آزمون	۱۵/۹۸*	۰/۰۰۱	گواه / تاب‌آوری پنسیلوانیا	۱۱.۵۷۷۸*	۱.۴۲۱۷۰
	پیش آزمون / پیگیری	۱۳/۷۱*	۰/۰۰۱	گواه / شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی	۱۱.۱۳۳۳*	۱.۴۲۱۷۰
	پس آزمون / پیگیری	۶/۴۸*	۰/۰۰۱	گواه / روان‌درمانی مثبت نگر	۹.۷۱۱۱*	۱.۴۲۱۷۰
رضایت‌مندی تحصیلی	پیش آزمون / پس آزمون	-۵/۳۳*	۰/۰۰۱	گواه / تاب‌آوری پنسیلوانیا	-۳.۲۶۶۷*	۶۵۱۶۰.
	پیش آزمون / پیگیری	۵/۴۷*	۰/۰۰۱	گواه / شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی	-۳.۲۶۶۷*	۶۵۱۶۰.
	پس آزمون / پیگیری	۰/۷۵۳	۰/۲۳۵	گواه / روان‌درمانی مثبت نگر	-۲.۶۲۲۲*	۶۵۱۶۰.
درآمیزی با تکالیف مدرسه	پیش آزمون / پس آزمون	-۱۳/۶۲*	۰/۰۰۱	گواه / تاب‌آوری پنسیلوانیا	-۸.۲۶۶۷*	۱.۸۰۲۶۳
	پیش آزمون / پیگیری	-۹/۶۶	۰/۰۰۱	گواه / شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی	-۵.۱۷۷۸	۱.۸۰۲۶۳
	پس آزمون / پیگیری	۳/۹۶	۰/۰۸۷	گواه / روان‌درمانی مثبت نگر	-۶.۹۱۱۱*	۱.۸۰۲۶۳

نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون‌گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری و نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر معناداری داشته است که این امر به منزله پایداری اثرات مداخلات در گذر زمان می‌باشد. همچنین نتایج آزمون شفه که باهدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های بین‌گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام‌شده بر اساس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و نمره درآمیزی با تکالیف مدرسه، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه گواه (به‌جز در مؤلفهٔ درآمیزی با تکالیف مدرسه که تفاوت معناداری بین تاب‌آوری پنسیلوانیا با گروه گواه وجود نداشت) ازلحاظ آماری معنادار بود و نشان‌دهنده

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

تأثیرگذاری هر سه روش مداخله می‌باشد. درحالی‌که بین گروه‌های آزمایش سه‌گانه روان‌درمانی مثبت‌نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش روان‌درمانی مثبت نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که هر سه برنامه آموزشی در مقایسه با گروه گواه در افزایش بهزیستی تحصیلی مؤثر بوده است و این تأثیرگذاری پس از گذشت دو ماه در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است. ازآنجاکه اثربخشی هر یک از این بسته‌ها به‌طور جداگانه بر بهزیستی تحصیلی مورد مطالعه قرارگرفته است، بر این اساس در ادامه به مقایسه نتیجه این پژوهش با دیگر پژوهش‌ها اشاره خواهد شد و نتایج تبیین خواهد گردید.

اولین نتیجه پژوهش مبنی بر اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با نتایج و یافته‌های یورایات و سیچالیائو (۲۰۲۱)؛ کریفا و همکاران (۲۰۲۱)؛ ون‌زیل و همکاران (۲۰۲۱)؛ والتز (۲۰۱۱)؛ فردریکسون و لوسادا (۲۰۰۵)؛ عباسی و همکاران (۱۴۰۰) و کیامرثی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته میتوان چنین بیان نمود که، آموزش مثبت نگر به دلیل محتوای ساختاری آن عناصر روان‌شناسی مثبت‌گرا را با شیوه‌های آموزشی ادغام می‌کند تا سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان را به عنوان اساسی برای موفقیت دانش‌آموزان ارتقا دهد و همچنین به دلیل تاکید بر سلامت روان دانش‌آموز به عنوان یک پیامد آموزشی ضروری از طریق ارتقای تاب آوری، خودکارآمدی، نقاط قوت، قابلیت ها و سایر مهارت‌های غیرشناختی زمینه لازم را برای ارتقای بهزیستی تحصیلی فراهم میکند. بنابراین، میتوان چنین انتظار داشت که آموزش مثبت نگر بتواند زمینه لازم را برای ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم نماید. همچنین یافته دیگر این پژوهش مبنی براثر بخشی تاب‌آوری پنسیلوانیا بر بهزیستی تحصیلی، با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش فوئنته و همکاران (۲۰۲۲)؛ صدری دمیرچی و همکاران (۲۰۱۸)؛ مارتین و مارش (۲۰۰۶)؛ دارابی و همکاران (۱۴۰۱) و یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان نمود که آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا از یک‌سو به دانش‌آموزان کمک می‌نماید در هنگام تجربه هیجانات منفی بتوانند سازگاری و سلامت روانی خود را حفظ کنند و به‌رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق شوند و کمتر نسبت به مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه احساس خستگی کنند. از سوی دیگر به دلیل این‌که خوش‌بینی یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های افراد تاب‌آور است، این‌گونه افراد باوجود 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 در برابر مشکلات می‌شود؛ لذا آموزش تاب‌آوری باعث افزایش خوش‌بینی و امید و کاهش میزان بدبینی و بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود

علاوه بر این، در بررسی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی، نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش دیویلر رئولون و همکاران (۲۰۲۲)؛ کورودا و همکاران (۲۰۲۲)؛ ژنگ و همکاران (۲۰۲۱)؛ ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۸)؛ زانتوپولو و همکاران[1] (۲۰۰۷)؛ پرولکس[2] (۲۰۰۳)؛ کوهن‌کاتز و همکاران[3] (۲۰۰۰)؛ ون‌یپرن و اسنایدرز[4] (۲۰۰۰)؛ بی‌شاپ[5] (۲۰۰۰)؛ برغمدی و همکاران (۱۳۹۸)؛ طاهری و همکاران (۱۳۹۷) و زارعی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان نمود که ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند که به افکار خود واکنش نشان ندهند و باورهای خود را به روش‌شناختی رفتاری و مواجهه سازی و پیشگیری از پاسخ عملی به چالش بکشند که این امر سبب می‌شود در جهت موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز به تلاش بپردازند، درباره موفقیت‌ها و حوادث حال و آینده خوش‌بین‌تر و در مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت مقاوم‌تر می‌شوند.

درنهایت، در مقایسه اثربخشی آموزش روان‌درمانی مثبت نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری در افزایش بهزیستی تحصیلی بین سه گروه مشاهده نشده هرچند که متوسط نمرات گروه تحت مداخله برنامه تاب‌آوری

1 Xanthopoulou
2 Proulx
3 Cohen-Katz
4 Van Yperen & Snijders
5 Bishop

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

پنسیلوانیا در مقایسه با دو گروه دیگر بر اساس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و نمره درآمیزی با تکالیف مدرسه بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول افزایش بیشتری در کل داشت. ازآنجاکه پژوهشی مبنی بر تعیین تفاوت اثربخشی بین بسته‌های آموزشی روان‌درمانی مثبت نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی انجام نگرفته است، لذا امکان مقایسه یافته پژوهش حاضر با دیگر یافته‌ها ممکن نبود و امکان اظهارنظر در ارتباط با همسوئی و یا نا همسوئی نیز وجود ندارد.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان نمود که در برنامه پنسیلوانیا، خوش‌بینی به‌طور مستقیم از طریق سبک توضیحی آموزش داده می‌شود و اساساً یکی از عناصر اصلی این برنامه آموزش خوش‌بینی است. همان‌طور که گفته شد، آموزش نحوه شناسایی و مقابله با افکار ناکارآمد، همراه با آموزش سبک توضیحی همراه با آموزش حل مسئله، به افراد کمک می‌کند تا دیدگاه بدبینانه خود را نسبت به خود و جهان در سطح شناختی اصلاح کنند و دید خوش‌بینانه‌تری اتخاذ کنند. در مقابل، در رویکرد مثبت، افزایش دامنه عواطف مثبت نسبت به حال و آینده، انتظارات مثبتی را برای آینده در فرد ایجاد می‌کند. علاوه بر این، افراد شایستگی‌های اصلی خود را می‌شناسند و یاد می‌گیرند که چگونه از آن‌ها استفاده کنند مانند سبک توضیحی در برنامه پنسیلوانیا که بر عوامل داخلی و پایدار تأکید دارد به‌عنوان یک عامل درونی و پایدار عمل می‌کند و منجر به اتخاذ سبک اسناد درونی در فرد می‌شود که به‌جای تمرکز بر جنبه‌های منفی، بر جنبه‌های مثبتی که واقعاً وجود دارد تمرکز می‌کند. درواقع تاب‌آور بودن به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استرس در مواجهه با مشکلاتی که انگیزه آن‌ها را به وجود می‌آورد کنار بیایند. امروزه فراگیران در طول مراحل یادگیری با استرس زیادی مواجه می‌شوند و تعدادی از آن‌ها نمی‌توانند استرس خود را به‌درستی مدیریت کنند و در عوض، این موضوع به کاهش بهزیستی و بهبود بی‌انگیزگی ختم می‌شود و لذا یک ویژگی شخصی ضروری در بهبود بهزیستی است.

درمجموع می‌توان گفت برنامه روان‌درمانی مثبت نگر، تاب‌آوری پنسیلوانیا و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی مداخله‌هایی مؤثر در جهت افزایش انگیزه و محقق کردن هدف‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند همچنین توجه به رویکرد غالب این برنامه‌ها در توانمندسازی روانی افراد و ارتقاء آگاهی افراد نسبت به توانمندی‌های خود، هم موجب افزایش امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی در افراد می‌شود و هم با افزایش هیجان‌های مثبت و منابع روان‌شناختی افراد از بروز مشکلات مختلف پیشگیری می‌نماید که از آن‌ها می‌توان در مدارس به‌منظور ایمن‌سازی روانی دانش‌آموزان در برابر مشکلات مختلف تحصیلی، اجتماعی و روانی استفاده نمود. از این رو لازم است مسولان و دست اندرکاران نظام آموزشی کشور در تدوین برنامه های آموزشی توجه ویژه ای به آموزش مهارت های مثبت اندیشی یعنی یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر نگرش‌های منفی و نحوه تحلیل رویدادها را آموزش دهند تا دانش آموزان نگرش مثبت و سالمی نسبت به مدرسه داشته باشند.

این پژوهش مانند هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به اجرای آن در میان دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرکرد، نمونه‌گیری در دسترس و عدم کنترل تفاوت‌های فرهنگی اشاره نمود که امکان تعمیم نتایج را به سایر شهرها، دانش‌آموزان دختر، دیگر مقاطع تحصیلی و سایر فرهنگ‌ها با محدودیت مواجه می‌نماید لذا توصیه می‌گردد که پژوهش‌های دیگری صورت گرفته و اثربخشی مداخلات فوق در فرهنگ‌های دیگر، دانش‌آموزان دختر و مقاطع تحصیلی ابتدائی و متوسطه دوره‌ی دوم نیز مورد مطالعه قرار بگیرند.

منابع

اسداله تویسرکانی، م.، پیوسته گر، م.، بنی جمالی، ش.، و دهشیری، غ. (۱۳۹۶). مقایسهٔ اثربخشی روش‌های مثبت درمانگری و مرور خویشتن بر افزایش بهزیستی روانی و تاب‌آوری دانشجویان مادر. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*. ۳(۳): ۱۶-۱. https://doi.org/10.22108/ppls.2018.106470.1228

برغمدی، م.، مهدیان، ح.، و یمینی، م. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش حافظه کاری و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*. ۱۵(۱۶): ۱-۲۴. https://edu.bojnourd.iau.ir/article_669874.html

ترخان، مرتضی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی تفکر انتقادی بر خوداثرمندی اجتماعی و تاب آوری. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*. ۲(۲): ۱۱۰-۱۰۰. https://doi.org/20.1001.1.23223782.1392.2.2.10.1

جناآبادی، حسن. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای معنوی بر میزان تاب‌آوری و امیدواری دانشجویان جدیدالورود، *فصلنامهٔ دانشگاه علوم پزشکی زابل*. ۶ (۴): ۱۱۶-۱۲۵. https://www.magiran.com/paper/1373056

حسن‌زاده پشنگ، س.، زارع، ح.، و علی‌پور، ا. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش شیوه‌های مقابله با استرس بر تاب‌آوری، اضطراب، افسردگی و استرس بیماران مبتلا به ضایعه نخاعی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی پارس (جهرم)*. ۱۰(۳):۲۶-۱۵. https://www.sid.ir/paper/130812/fa

دارابی، ر.، عرب زاده، م.، طولابی، س.، حیدری، ح.، و داوودی، ح. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه بازآموزی اسنادی پنسیلوانیا بر رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. ۶۵(۳). doi: 10.22038/mjms.2022.64051.3757

زارعی، پ.، سعدی پور، ا.، دلاور، ع.، و خوشنویسان، ز. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش روش‌های ذهن آگاهی و کمک خواهی بر استرس تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی. ۱۱(۴۳): ۱۰۵-۱۲۴. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_5708.html

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

شجاعی، س.، و به‌پژوه، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت های تاب آوری بر میزان تاب آوری و مولفه های آن در خواهران و برادران کودکان دارای نشانگان داون. *فصلنامه کودکان استثنایی*. ۱۵(۲): ۳۸-۱. https://www.magiran.com/paper/1447217

صادقی، ا.، سجادیان، ا.، و نادی، م. (۱۳۹۹). مقایسهٔ اثربخشی ذهن‌آگاهی شفقت‌محور و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نگرش‌های ناکارآمد، خودکنترلی و سلامت روان. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*. ۶(۱): ۴۸-۳۱. doi: 10.22108/ppls.2020.120851.1861

صالحیان، م.، احدی، ح.، کراسکیان موجمباری، ا.، و کربلایی محمد میگونی، ا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد با گروه درمانی مبتنی بر توجه‌آگاهی بر اختلالات روان شناختی و الگوهای رفتاری دانشجویان دارای تیپ شخصیتی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*. ۱۷ (۶۸):۴۸۱-۴۹۰. https://www.sid.ir/paper/93013/fa

صمدزاده، ا.، صالحی، م.، بنی جمالی، ش.، و احدی، ح. (۱۳۹۴) .درمان شناختی رفتاری را با ذهن آگاهی بر بهزیستی روانشناختی بیماران مبتلا به دیابت نوع دو. *مجله علوم روانشناختی*. ۱۷(۶۸):۴۹۹-۴۹۱. https://www.sid.ir/paper/93007/fa

طاهری، ف.، درتاج، ف.، دلاور، ع.، و سعادتی شامیر، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*. ۱۴(۴): ۱۵۷-۱۷۴. https://www.sid.ir/paper/67735/fa

عباسی، غ.، فتح‌آبادی، ج.، شکری، ا.، و ضرغام حاجبی، م. (۱۴۰۰). تأثیر برنامهٔ روانی ـ آموزشی مثبت نگر بر سبک‌های مقابله و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۹(۲). ۲۳-۳۸. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_8297.html

عطادخت، ا.، نوروزی، ح.، و غفاری، ع. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش حل مسئله ی اجتماعی در ارتقای بهزیستی روان شناختی و تاب آوری کودکان دارای اختلال یادگیری. *فصلنامه علمی ناتوانی های یادگیری*. ۳(۲): ۱۰۸-۹۲. https://jld.uma.ac.ir/article_30.html

قدم پور، ع.، حیدریانی، ل.، برزگر بفرویی، م.، و دهقان منشادی، م. (۱۳۹۷). بررسی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک شده در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*. ۱۰(۳): ۴۷-۵۷. https://rme.gums.ac.ir/article-1-690-fa.html

کیامرثی، آ.، نریمانی، م.، صبحی قراملکی، ن.، و میکاییلی، ن. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان‌های شناختی- رفتاری و مثبت نگر بر عملکرد اجتماعی- انطباقی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کمال‌گرا. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۷(۲): ۲۴۰-۲۶۰. http://jsp.uma.ac.ir/article_702.html?lang=fa

مرادی، م. (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی – تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۹(۱): ۶۸-۹۰. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_4170.html

مرادی، م.، سلیمانی خشاب، ع.، شهاب زاده، ص.، صباغیان بغدادآباد، ح.، و دهقان‌زاده، م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۷(۲۶): ۱۲۳-۱۴۸. https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018

مهرآفرید، م.، خاکپور، م.، جاجرمی، م.، و علیزاده موسوی، ا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سخت‌رویی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی زنان پرستار. *نشریه آموزش پرستاری*. ۴(۱): ۸۳-۷۲. https://jne.ir/browse.php?a_id=447&sid=1&slc_lang=fa

ویسکرمی، ح.، خلیلی گشنیگانی، ز.، عالی پور، ک.، و علوی، ز. (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو روانی-اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۷(۱۲): ۱۴۹-۱۶۸. https://asj.basu.ac.ir/article_2788.html?lang=fa

یعقوبی، ا.، و بختیاری، م. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۴(۱۳): ۵۶-۴۵. https://www.sid.ir/paper/263014/fa

Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1): 71-83. DOI: 10.1097/00006842-200201000-00010

Cénat, JM., & Derivois, D. (2010). Psychometric properties of the Creole Haitian version of the Resilience Scale amongst child and adolescent survivors of the 2010 earthquake. *Compr Psychiatry*. 55(2):388-95. doi: 10.1016/j.comppsych.2013.09.008

Chiesa, A. & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5): 593-600. https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495

Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D. M., Deitrick, L. & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A qualitative and quantitative study, part III. *Holistic Nursing Practice*, 19(2): 78- 86. DOI: 10.1097/00004650-200501000-00008

Devillers-Réolon, L., Mascret, N., & Sleimen-Malkoun, R. (2022). Online Mindfulness Intervention, Mental Health and Attentional Abilities: A Randomized Controlled Trial in University Students During COVID-19 Lockdown. *Front. Psychol*. 13:889807. doi: 10.3389/fpsyg.2022.889807

Diener, E., & Tay, L. (2015). Subjective well- being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2), 135-149. https://doi.org/10.1002/ijop.12136

Findik, U. Y., Unver, S., Yesilyurt, D. S., & Ozkan, Z. K. (2018). Satisfaction Levels of Nursing Students about Summer Term Education. *International Journal of Caring Sciences*, 11(1), 118-124. https://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/13_findik_original_11_1.pdf

Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full. A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, 18(2):107–120. https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of humanflourishing. *American Psychologist*, 60 (12): 678-686. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678

Fuente, J. D. L., Urien, B., Luis, E. O., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., & Balaguer, A. (2022). The Proactive-Reactive Resilience as a Mediational Variable Between the Character Strength and the Flourishing in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*. 13:856558. doi: 10.3389/fpsyg.2022.856558

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., Shatte, A. J., & Seligman, M. E. P. (2006). School-Based Prevention of Depression and Anxiety Symptoms in Early Adolescence. A Pilot of a Parent Intervention Component. *School Psychology Quarterly*, 21(3): 323-348. https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.323

Gillham, J.E., Reivich, K.J., Freres, D.R., Chaplin, T.M., Shatté, A.J., Samuels, B., Elkon, A.G., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M.E. (2007). School based prevention of deppresive symptoms. A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75(1): 9-19. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: a meta-analysis. *Journal of*

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]

Psychosomatic Research, 78(6): 519- 528. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., & Lorant, V. (2016). Academic well-being and smoking among 14-to 17-year-old schoolchildren in six European cities. Journal of adolescence, 50, 56-64. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.007
Krifa, I., Hallez, Q., van Zyl, L. E., Braham, A., Sahli, J., Ben Nasr, S., & Shankland, R. (2021). Effectiveness of an online positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic. *Appl Psychol Health Well Being*. 2021 Dec 22. https://doi.org/10.1111/aphw.12332
Kuroda, Y., Yamakawa, O. & Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC Psychol* 10(48). https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3
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. https://doi.org/10.1002/pits.20149
Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. https://doi.org/10.1002/pits.22253
Monshat, K., Khong, B., Hassed, C., Vella-Brodrick, D., Norrish, J., Burns, J. & Herrman, H. (2013). "A conscious control over life and my emotions." mindfulness practice and healthy young people. A qualitative study. *Journal of Adolescent Health*, 52 (5): 572-577. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.008
OECD. (2013). PISA 2012 *results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: Author. http://hdl.voced.edu.au/10707/280925.
Padesky, C,A., & Mooney, K,A. (2012).Strengths-based cognitive-behavioural therapy: a four-step model to build resilience. *Clin Psychol Psychother*. 19(4):283-90. https://doi.org/10.1002/cpp.1795
Proulx, K. (2003). Integrating Mindfulness Based Stress Reduction. *Holistic Nursing Practice*, 17, 201-208. DOI: 10.1097/00004650-200307000-00007
Rosenkranz, M,A., Davidson, R,J., Maccoon, D,G., Sheridan, J,F., Kalin, N,H., & Lutz, A. (2013).A comparison of mindfulness-based stress reduction and an active control in modulation of neurogenic inflammation. *Brain Behav Immun*. 27(1):174-84. doi: 10.1016/j.bbi.2012.10.013
Rosenzweig, E., Wigfield, A., & Eccles, J. (2019). Expectancy-Value Theory and Its Relevance for Student Motivation and Learning. In K. Renninger & S. Hidi (Authors), The Cambridge Handbook of Motivation and Learning (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 617-644). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316823279.026
Sadri Damirchi, E., Bashorpoor, S., Ramezani, S., & Karimanpour, G. (2018). Effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students. *Journal of School Psychology*, 6(4): 120-139. 10.22098/JSP.2018.607
Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press. https://doi.org/10.1002/cpp.320
Seligman, M. E. P., (2012). Flourish: *A visionary new understanding of happiness and well-Being*. New York: Free Press. https://www.amazon.com/Flourish-Visionary-Understanding-Happiness-Well-being/dp/1439190763
Seligman., Ernst., Gillham., Reivich., & Linkins. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563
Sin, N. L; & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-eing and alleviation depressive symptoms with positive psychology Interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467-487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593
Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *JSW*. 5(1): 1-21. https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.729
Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). "Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education". *Learning and Individual Differences*, 22, 290- 305. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002
Van Wyk, L. (2004). *The relationship between procrastination and Stress in the Life of the High School Teacher* (Doctoral dissertation, University of Pretoria). http://hdl.handle.net/2263/29333
Van Yperen, N. W. & Snijders, T. A. B. (2000). A multilevel analysis of the demands-control model: Is stress at work determined by factors at the group level or the individual level?.*Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1): 182 190. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.182
Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2): 75-90. https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75
Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. International *Journal of Stress Management*, 14(2): 121-141. https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121
Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. *In Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_36
Yurayat, P., & Seechaliao, T. (2021). Effectiveness of Online Positive Psychology Intervention on Psychological Well-Being Among Undergraduate Students. *Journal of Education and Learning*. 10(4). https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p143
Zhang, H., Zhang, A., Liu, C., Xiao, J., & Wang, K. (2021). A brief online mindfulness-based group intervention for psychological distress among Chinese residents during COVID-19: a pilot randomized controlled trial. *Mindfulness*.12(6): 1502–1512. doi: 10.1007/s12671-021-01618-4

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.13.9]