

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان  
Comparison of the effectiveness of group training of positive thinking skills and stress management based on cognitive-behavioral approach on Resilience and Academic Enthusiasm of female students with test anxiety

Elham Davoodi

Ph.D Student Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

Tayebeh Sharifi \*

Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. [Ta.sharifi@iaushk.ac.ir](mailto:Ta.sharifi@iaushk.ac.ir)

Reza Ahmadi

Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

الهام داودی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

طیبه شریفی (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

رضا احمدی

استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

## Abstract

The present study was a comparison of the effectiveness of group training in positive thinking skills and stress management based on a cognitive-behavioral approach to resilience and academic enthusiasm of female students with test anxiety. This research was a semi-experimental type with a Pre-test-post-test-control and a two-month follow-up. The statistical population included all female students in the first year of high school in Farsan City in the year 2023-2021. Among them, 60 students with test anxiety were purposefully selected and then randomly replaced in two experimental groups and one control group. The research tools included the Academic Resilience Inventory (ARI, Samuels, 2004), Academic Enthusiasm Questionnaire (AEQ, Fredericks et al., 2004), and Test Anxiety Scale (TAS, Abolghasemi, 2015). Both experimental groups received a positive thinking skills and stress management training package based on a cognitive-behavioral approach for 10 sessions of 90 minutes. Data were analyzed by variance method with repeated measurements and Bonferroni's test. The results showed that group training in positive thinking skills and stress management based on a cognitive-behavioral approach significantly impacted resilience and academic enthusiasm ( $P < 0.001$ ). The effect of both methods was maintained until the two-month follow-up stage. Also, group training in positive thinking skills is more effective on resilience and academic enthusiasm compared to stress management training based on a cognitive-behavioral approach ( $P < 0.001$ ). The research results showed the priority of using positive thinking skills group training compared to stress management training based on cognitive-behavioral approach to improve resilience and academic enthusiasm by therapists.

**Keywords:** Academic Enthusiasm, Academic Resilience, Stress Management, Positive Thinking skills.

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-گواه و پیگیری دومه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از میان آن‌ها، ۶۰ نفر دانش‌آموزان با اضطراب امتحان به صورت هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل جایگزین شدند. ابزارهای پژوهش، شامل شاخص تاب‌آوری تحصیلی (ARI، سامولز، ۲۰۰۴)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AEQ، فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) و مقیاس اضطراب امتحان (TAS، ابوالقاسمی، ۱۳۷۵) بود. هر دو گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بسته آموزشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و بسته آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری دریافت کردند. داده‌ها با روش واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی ( $P < 0.001$ ) معنی‌دار بود. تأثیر هر دو روش تا مرحله پیگیری دومه حفظ شد. همچنین آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دارای اثربخشی بیشتری است ( $P < 0.001$ ). نتایج پژوهش بیانگر اولویت استفاده از آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری برای بهبود تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی توسط درمانگران بود.

**واژه‌های کلیدی:** اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، مدیریت استرس، مهارت مثبت‌اندیشی.

## مقدمه

دانش‌آموزان اغلب قبل و یا در طی امتحان تاحدودی دچار استرس و اضطراب می‌شوند. این اضطراب امتحان می‌تواند در یادگیری اختلال ایجاد کند و به عملکرد فرد در امتحان آسیب برساند و هیجان‌پذیری فرد را تحت تأثیر قرار دهد (پلنتی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ رتوفلد<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). در بیشتر مواقع فردی که دچار اضطراب امتحان می‌شود مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را در زمان معین نشان دهد (سمیلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان سراسر جهان ۱۰ الی ۳۰ درصد و در دانش‌آموزان ایرانی ۱۷/۲ درصد گزارش شده است (تاجی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). به‌علاوه اضطراب امتحان در دختران نسبت به پسران بیشتر است. با افزایش پایه‌های تحصیلی، میزان شیوع اضطراب امتحان به جای این‌که به دلیل افزایش تجربه دانش‌آموزان در امتحان، کاهش یابد، افزایش می‌یابد به سخن دیگر، میزان شیوع اضطراب امتحان در مقطع ابتدایی کمتر از راهنمایی و در راهنمایی کمتر از دبیرستان است (کریمی مهر و بهاری، ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مرتبط باشد، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۴</sup> است. به‌علاوه یکی از مهم‌ترین توانایی‌های انسان که باعث سازگاری مؤثر با عوامل خطر و افکار منفی می‌شود، نیز تاب‌آوری است. که در طب و روان‌شناسی نشان‌دهنده‌ی مقاومت جسمانی و بهبود خودانگیزخته و توانایی برقراری مجدد تعادل هیجانی در موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد (افضلی و حسینیان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۴؛ بانور<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). ارتقاء تاب‌آوری منجر به رشد افراد در به‌دست آوردن تفکر و مهارت‌های خود مدیریتی بهتر و دانش بیشتر می‌شود (ونگ<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳). تاب‌آوری نه تنها افزایش قدرت تحمل و سازگاری فرد در برخورد با مشکل، بلکه مهم‌تر از آن حفظ سلامت روانی و حتی تاب‌آوری افراد را توانمند می‌سازد تا با دشواری‌ها و ناملایمات زندگی و شغلی روبه‌رو شوند، بدون این‌که آسیب ببینند و حتی از این موقعیت‌ها برای شکوفایی و رشد شخصیت خود استفاده کنند (بیگی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهشی اربان<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که در میان دانشجویان پرستاری بین استرس و نمرات معیارهای تاب‌آوری و پایداری در هر دو گروه رابطه منفی معناداری وجود دارد. ملندز<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، در پژوهشی نشان دادند که تاب‌آوری در سطح متوسط تأثیر معناداری بر روی استرس و راهبردهای مقابله‌ای بر مشکلات و هیجان‌ها متمرکز بود که برنامه‌ریزی، مقابله‌ی فعال و عدم حمایت عاطفی غالب بود.

زمانی که ذهن فشار روانی زیادی را تجربه کند، یادگیری به‌وقوع نمی‌پیوندد و اشتیاق تحصیلی<sup>۱۰</sup> دانش‌آموز در یادگیری کاهش می‌یابد. بر این اساس یکی از متغیرهایی است که می‌تواند اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، اضطراب امتحان بوده که از مهم‌ترین جنبه‌های انگیزش منفی است و اثرات نامطلوبی بر عملکرد کلاسی فراگیران دارد (مارچ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۳). به بیان بهتر اشتیاق تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی محسوب می‌شود که تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنری است که فعالیت‌های تحصیلی را در فرد ارتقا می‌دهد (مارکیونتی و زامیتی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۳؛ یانگ<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (جانگ و رون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۳). تایج پژوهش دهقان‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶) حاکی از بالابودن استرس در دانش‌آموزانی که دچار اضطراب امتحان هستند. به‌علاوه این افراد اشتیاق تحصیلی در آنان به‌میزان کمی وجود دارد.

استرس و فشار روانی، آرامش روان، کارکرد مغز و سلامت عمومی بدن را به‌خطر می‌اندازد و امکان زندگی آرام را از فرد سلب می‌کند. لذا برگزاری دوره‌های آموزشی مختلف از جمله مدیریت استرس و مهارت‌های مثبت‌اندیشی در ایجاد شرایط مناسب می‌تواند مؤثر باشد (صبوی<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ محمد<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). تفکر مثبت نگرشی کلی نسبت به زندگی است. یعنی باعث می‌شود که افراد افکار خوبی در مورد

1. Plante
2. Raufelder
3. Smiley
4. academic resilience
5. Afzali & Hosseinian
6. Baour
7. Wang
8. Urban
9. Meléndez
10. academic enthusiasm
11. Murch
12. Marcionetti & Zammiti
13. Ying
14. Jung & Ryu
15. Sabouri
16. Mohammed

خودشان و دیگران داشته باشند، با آن‌ها رابطه مثبت برقرار کنند. به تعدادی از افکار نامعقول توجه نموده و سعی نمایند برای دستیابی به یک زندگی شادتر از آن‌ها اجتناب ورزند. افکار مثبت، افکاری سازنده و انرژی‌بخش هستند که بر اثر تلقین، تکرر و تمرین به‌ذهن راه می‌یابند و باعث می‌شوند، ذهن و فکر مثبت شود (پیکرون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). محققان معتقدند مداخلات مثبت‌نگر میزان شادکامی و قدردانی را افزایش می‌دهند و نگرش‌های ناکارآمد را تقلیل می‌دهند (مانگوندجایا و سیامسیه<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). بنابراین، می‌توان آن را برای کاهش مشکلات روان‌شناختی که زمینه‌ساز بروز اختلالات روانی هستند و ارتقای کیفیت زندگی به‌کار برد. در چنین شرایطی، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای کودکان و نوجوانان، به‌منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش عزت‌نفس و موفقیت تحصیلی آنان بسیار مفید و سودمند به‌نظر می‌رسد (لابلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). قنبری‌سالطه و محمدی‌فر (۱۴۰۲) و احمدی (۱۴۰۱)، در پژوهش‌های جداگانه نشان دادند آموزش مهارت مثبت‌اندیشی بر تاب‌آوری و روابط بین‌فردی تأثیر مثبت و معناداری بوده و باعث افزایش تاب‌آوری و بهبود روابط بین‌فردی در دانش‌آموزان می‌گردد. احمدی و همکاران (۱۴۰۲) و بابایی‌آبراک و صفرزاده (۱۳۹۷)، در پژوهش‌های جداگانه نشان دادند که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بعد از برنامه آموزش مثبت‌اندیشی در گروه آزمایش با گروه کنترل متفاوت است.

از سوی دیگر آموزش مدیریت استرس به‌روش شناختی رفتاری یک رویکرد چندوجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش‌آموزی، تنفس دیافراگمی، مراقبه‌ی شناسایی افکار خودکار منفی، تحریف‌های شناختی و بازسازی آن با جایگزین کردن افکار منطقی، آموزش مقابله‌ی کارآمد، مدیریت خشم و ابرازگری به افراد آموزش داده می‌شود (ایگو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ باباپور و همکاران، ۱۳۹۸). مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری، یک بسته راهبردی است که شامل عناصری از قبیل افزایش آگاهی در مورد استرس، آموزش تن آرامی و مراقبه، آموزش خودزاد، بازسازی شناختی، آموزش مهارت‌های ابرازگری، افزایش شبکه حمایت اجتماعی و مدیریت خشم می‌باشد (خرمنیا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). چارونساب<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۱) و آتا<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهش‌های جداگانه‌ای به تأثیر معنی‌دار مدیریت استرس بر تاب‌آوری اشاره داشته‌اند.

با توجه به مطالعات پیشین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان موضوع بسیار مهمی است. زیرا زیربنای مهم علت عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان و یافتن راهبردهایی جهت ایجاد اشتیاق آن‌ها به تحصیل و بالا رفتن تاب‌آوری تحصیلی در میان آن‌ها می‌باشد. پژوهش در مورد شرایطی که بتواند عملکرد دانش‌آموزان را در محیط مدرسه و خارج از مدرسه به‌واسطه‌ی تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی، بهبود بخشد، هم از لحاظ نظری و هم عملی حائز اهمیت است. زیرا نه تنها به دانش‌نو در زمینه رفتار انسانی منجر می‌شود، بلکه آن نوع محیط آموزشی را تدارک می‌بیند که در آن زمینه رشد دانش‌آموزان فراهم و تسهیل می‌شود. وجود مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد رفتاری-شناختی می‌تواند به بهبود زندگی تحصیلی، فردی اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان کمک کند. این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد رفتاری-شناختی بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر فarsان با اضطراب امتحان تفاوت وجود دارد؟

## روش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دوماه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر در شهرستان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. در این پژوهش ۶۰ نفر دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه دارای اضطراب امتحان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (گروه آزمایش ۱، ۲۰ نفر و گروه آزمایش ۲، ۲۰ نفر) و یک گروه گواه (۲۰ نفر) جایگزین شدند. جهت اجرای پژوهش پس از کسب مجوزهای لازم پرسشنامه اضطراب امتحان جهت غربالگری از جامعه آماری (حدود ۹۵۰ دانش‌آموز دختر) گرفته شد که از این میان ۶۰ نفر که بیشترین نمره اضطراب امتحان را کسب نمودند، به عنوان جامعه نمونه انتخاب و بسته‌های آموزشی را دریافت نمودند. اما برای گروه کنترل هیچ مداخله آموزشی صورت نگرفت. در پایان آموزش مجدداً پرسشنامه‌های مذکور (پس‌آزمون) اجرا و نهایتاً پس از دو ماه پیگیری انجام شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از ۵۵ از مقیاس اضطراب امتحان، دانش‌آموز دوره اول متوسطه بودن، عدم دریافت هرگونه آموزش همزمان دیگر، تکمیل فرم رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و والدینشان، جنسیت شرکت‌کنندگان (دختر بودن) بود. ملاک‌های خروج شامل عدم تکمیل پرسشنامه‌ها یا تکمیل پرسشنامه به صورت مخدوش، غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی و عدم تمایل به

1. Pikron  
2. Mangundjaya & Syamsiyah  
3. LaBelle  
4. Igu  
5. Khoramnia  
6. Charonsab  
7. Ata

شرکت در جلسات آموزشی بود. در پژوهش حاضر، محرمانه بودن اطلاعات کسب شده، کسب رضایت آگاهانه از آزمودنی‌ها و والدینشان، عدم انتشار اطلاعات شرکت‌کنندگان به دیگران، حق انتخاب و اختیار برای خروج از مطالعه در هر زمان، رعایت شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

### ابزار سنجش

**شاخص تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARI):** این ابزار توسط سامونلز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) تدوین شده است. نسخه اصلی این پرسشنامه ۴۰ سؤال دارد. در ایران، این پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، هنجاریابی و تعداد سوالات این پرسشنامه به ۲۹ سؤال بر اساس جامعه تقلیل یافت. برای این پرسشنامه سه عامل با عناوین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، و مسئله‌محور/ مثبت‌نگر تایید شد. برای پاسخ کاملاً مخالفم نمره ۱ و برای پاسخ کاملاً موافقم نمره ۵ اختصاص داده شد. سوالات ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۱۵، ۱۴، ۱۰، ۷، ۵ و ۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند اخذ نماید ۱۴۵ و پایین‌ترین نمره ۲۹ است. نمره بالا نشان‌گر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده‌ی تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد می‌باشد. سامونلز (۲۰۰۴) روایی پیش‌بین این ابزار را با استفاده از پرسشنامه‌های توانایی‌های شناختی سه بخشی استنبرگ، پنج عاملی شخصیت گلدبرگ، خودانگیزی دیشمن و پرسشنامه مطلوبیت اجتماعی کرون و مارلو سنجش نمود ( $\beta=0/24$ ). وی ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نموده است. سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) نتایج KMO برابر ۰/۷۶۴ و آزمون کرویلت بارتلت ( $X^2=2/920$  و  $p<0/001$ ) به دست آوردند. ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان می‌دهد پایایی سه عامل در سطح قابل قبولی بود. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در این مطالعه ۰/۷۹ به دست آمد.

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی<sup>۳</sup> (AEQ):** این پرسشنامه توسط فردریکز<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۴)، ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال و سه مولفه شناختی، رفتاری و انگیزی است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵ است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) میزان KMO را ۰/۸۸۲ و بارهای عاملی همه سوالات را این آزمون را ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ گزارش نمودند. به علاوه ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش باقری و همکاران (۱۳۹۸) میزان KMO را ۰/۸۵۵ و ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، و سه مولفه رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ گزارش نمودند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در این مطالعه برای کل پرسشنامه، و سه مولفه رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

**مقیاس اضطراب امتحان<sup>۵</sup> (TAS):** این مقیاس توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) تدوین شد. این مقیاس شامل ۲۵ سؤال می‌باشد که پاسخ هر سوال به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز نمره صفر، به ندرت نمره ۱، گاهی اوقات نمره ۲ و اغلب اوقات نمره ۳ تنظیم شده است. دامنه نمرات در این آزمون، صفر تا ۷۵ می‌باشد و نمره بالا در این آزمون بیان‌گر اضطراب امتحان بالا است. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) جهت سنجش اعتبار این آزمون نیز ضریب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با مقیاس اضطراب عمومی و مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت، به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۵۷ و ضریب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش نمودند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در این مطالعه ۰/۷۸ به دست آمد.

**بسته آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی:** پروتکل آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، شامل مهارت‌های شناختی و رفتاری مثبت‌اندیشی می‌باشد که توسط پژوهش‌گر با نظرات استاد راهنما به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی هفته‌ای یک بار اجرا شد. مهارت‌های آموزش داده شده در این جلسات از کتاب مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی نوشته کویلیام (۲۰۰۳)، ترجمه صادقی و براتی‌سده، (۱۳۹۷) و کتاب کودک خوش‌بین نوشته سلیگمن و همکاران (۱۹۹۵)، ترجمه داورپناه، (۱۳۹۱) برگرفته شده است.

### جدول ۱. پروتکل مهارت مثبت‌اندیشی

1. Academic Resilience Inventory  
2. Samuels  
3. Academic Enthusiasm Questionnaire  
4. Fredericks  
5. Test Anxiety Scale

جلسه	هدف	شرح مختصر از محتوای جلسه
اول	آشنایی اعضا با دوره آموزشی و مقررات جلسه، صحبت در مورد مفهوم تفکر	معارفه، بیان مقررات گروهی و توضیحات اجمالی پیرامون تفکر
دوم	معنای مثبت اندیشی	مفاهیم اصلی در مثبت‌اندیشی - شناسایی علائم و نشانه‌های مثبت‌اندیشی - تجزیه و تحلیل دیدگاه فرد
سوم		مبارزه با افکار منفی - تغییر دادن تصاویر ذهنی
چهارم	شیوه یادگیری مثبت‌گرایی	استفاده از زبان و سخنان آموزنده - از نو اندیشیدن درباره‌ی باورها - حفظ رفتارهای مثبت
پنجم		دوست داشتن خود - احترام گذاشتن به خود - دشمنان درونی
ششم	تحقق بخشیدن به توان بالقوه	ایجاد خوش‌بینی - ایجاد سرخوشی - ایجاد اعتماد به نفس - هدف‌گزینی
هفتم	خویش	کنترل احساسات و عواطف (دور کردن احساس گناه، کنترل خشم، مقابله با اضطراب، اجتناب از حسادت، ابراز وجود)
هشتم		گام‌های اساسی برای ابراز وجود - نه‌گفتن - کنترل وقایع زندگی
نهم	زیستن مثبت	ایجاد محیط مثبت - حفظ سلامتی و اثر آن در مثبت‌گرایی - برقراری روابط خوب با دیگران
دهم		مقابله با مشکلات روزمره زندگی - کنترل وقایع زندگی

**بسته آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری:** این برنامه آموزشی توسط آنتونی و همکاران (۲۰۰۷)، ترجمه نشاط دوست و همکاران، (۱۳۸۹) تدوین شده است که بدین منظور ۱۰ جلسه آموزشی به صورت هفتگی هر جلسه طی ۹۰ دقیقه برگزار شد و در آن از اصول و تکنیک‌های مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری استفاده گردید.

#### جدول ۲. پروتکل مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی، رفتاری

جلسه	هدف	شرح مختصری از محتوای جلسه
اول	آشنایی با روش‌های سالم و مؤثر مواجهه با استرس	معرفی برنامه/استرس‌زاها و پاسخ‌های استرس/آرمیدگی عضلانی تدریجی برای ۱۶ گروه ماهیچه‌ای
دوم	مدیریت استرس/آموزش آرمیدگی	آرمیدگی عضلانی تدریجی برای ۸ گروه ماهیچه‌ای/استرس و آگاهی
سوم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	تنفس، تصویرسازی، آرمیدگی عضلانی تدریجی برای ۴ گروه ماهیچه‌ای/ارتباط افکار و هیجانات
چهارم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	آرمیدگی عضلانی تدریجی منفعل/ تفکر منفی و تحریفات شناختی
پنجم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	آموزش خودزاد برای سنگینی و گرما / جایگزینی افکار منطقی
ششم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	آموزش خودزاد برای ضرابان قلب، تنفس، شکم و پیشانی/مقابله‌ی کارآمد
هفتم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	آموزش خودزاد همراه با تصویرسازی و خودآلقای/ اجرای پاسخ‌های مقابله‌ای مؤثر
هشتم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	مراقبه‌ی مانترا/ مدیریت خشم
نهم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	مراقبه‌ی شمارش تنفس/آموزش ابرازگری
دهم	آموزش آرمیدگی / مدیریت استرس	تصویرسازی و مراقبه/ حمایت اجتماعی و مرور برنامه

#### یافته‌ها

بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در گروه آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی  $14/22 \pm 0/41$ ، گروه مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری  $14/33 \pm 0/47$  و در گروه کنترل  $14/46 \pm 0/49$  بود. در جدول ۳ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی) در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و به تفکیک گروه آزمایش ۱ (گروه آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی) و گروه آزمایش ۲ (گروه مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری) و گروه کنترل گزارش شده است.

#### جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
کنترل		۷۱/۲۶	۱۰/۴۹	۱۰۷/۱۳	۹/۴۶	۱۰۳/۸۰
						۱۰/۷۷

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان  
Comparison of the effectiveness of group training of positive thinking skills and stress management based on ...

تاب‌آوری	آزمایش ۱	۷۲/۴۶	۹/۷۹	۹۳/۲۶	۶/۵۱	۹۰/۹۳	۶/۹۶
تحصیلی	آزمایش ۲	۷۲/۹۳	۷/۴۸	۷۴/۲۶	۷/۶۲	۷۳/۵۳	۷/۳۶
اشتیاق	کنترل	۳۱/۲۶	۴/۱۳	۴۹/۳۳	۵/۱۶	۴۶/۴۶	۴/۸۳
تحصیلی	آزمایش ۱	۳۱/۱۳	۳/۰۶	۴۳/۴۶	۳/۲۲	۳۹/۲۶	۳/۲۱
آزمایش ۲		۳۱/۷۳	۳/۴۳	۳۳/۵۳	۳/۷۷	۳۲/۸۶	۳/۵۰

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین نمره شرکت‌کنندگان در متغیرهای تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی ۱ و گروه آزمایشی ۲ به‌طور معنی‌داری بالاتر از گروه کنترل بود. همچنین در متغیر اضطراب امتحان نیز در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی ۱ و گروه آزمایشی ۲ به‌طور معنی‌داری بالاتر از گروه کنترل بود. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که هر دو آموزش به‌طور معنی‌داری موجب افزایش تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دختر با اضطراب امتحان بوده است و این تأثیر سبب کاهش اضطراب امتحان در آنان شده است.

برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کواریانس را برآورده می‌کنند، مفروضه‌های همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان داد که متغیر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی برای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه کنترل، گروه آزمایشی ۱ و گروه آزمایشی ۲ بیشتر از ۰/۰۵ بود ( $P > 0.05$ ). لذا فرض نرمال بودن تأیید شد. آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس‌ها انجام شد که با توجه به نتایج حاصل شده سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ بود ( $P > 0.05$ ). لذا همگنی واریانس‌ها تأیید شد. به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس دو گروه از آزمون ام‌باکس استفاده شد. با توجه به این که برای آزمون ام‌باکس سطوح معنی‌داری به‌دست آمده برای تاب‌آوری ( $M BOXS = 21/665$ ;  $F = 1/59$ ;  $P = 0/080$ ), اشتیاق تحصیلی ( $M BOXS = 13/957$ ;  $F = 1/14$ ;  $P = 0/184$ ) بیشتر از ۰/۰۵ بود. لذا استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بلامانع است. به منظور آزمون مفروضه کرویت از آزمون موجلی استفاده شد که نتایج نشان‌دهنده همگنی ماتریس واریانس-کواریانس در متغیرهای پژوهش تاب‌آوری ( $P = 0/387$ ), اشتیاق تحصیلی ( $P = 0/07176$ ) بود ( $P > 0.05$ ). نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای بررسی تأثیر درون‌گروهی و بین‌گروهی آموزشی ۱ و ۲ بر متغیرهای پژوهش (تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای بررسی تأثیر درون‌گروهی و بین‌گروهی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر متغیرهای پژوهش

توان آزمون	اندازه اثر	معنی‌داری	مقدار F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	مراحل	
۱	۰/۹۳۹	۰/۰۰۱	۶۴۷/۴۰۵	۵۰۵۶/۲۶۷	۲	۱۰۱۱۲/۵۳۳	مراحل	تاب‌آوری
۱	۰/۵۲۲	۰/۰۰۱	۲۲/۹۰۰	۴۷۶۷/۷۵۶	۲	۹۵۳۵/۵۱۱	گروه‌بندی	تحصیلی
۱	۰/۸۹۵	۰/۰۰۱	۱۷۸/۴۹۱	۱۳۹۴/۰۲۲	۴	۵۵۷۶/۰۸۹	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۷/۸۱۰	۸۴	۶۵۶/۰۴۴	خطا	
۱	۰/۹۳۲	۰/۰۰۱	۵۷۷/۹۳۰	۱۴۱۲/۷۱۹	۲	۲۸۲۵/۴۳۷	مراحل	اشتیاق
۱	۰/۵۵۳	۰/۰۰۱	۲۶/۰۱۹	۱۰۴۹/۰۹۶	۲	۲۰۹۸/۱۹۳	گروه‌بندی	تحصیلی
۱	۰/۸۵۵	۰/۰۰۱	۱۲۳/۴۶۷	۳۰۱/۸۰۷	۴	۱۲۰۷/۲۳۰	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۲/۴۴۴	۸۴	۲۰۵/۳۳۳	خطا	

نتایج گروه‌بندی جدول ۴ بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر متغیرهای تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان تأثیر معنی‌دار داشته است. بدین معنا که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنی‌دار بوده است. درنهایت اما سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری با تعامل مراحل نیز تأثیر معنی‌داری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) متغیر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان داشته است. جهت مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی (گروه ۱) و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری (گروه ۲) بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان شهرستان فارس (جدول ۵) استفاده شد.

جدول ۵. آزمون تعقیبی بونفرونی جهت بررسی تفاوت‌های دو به دو جهت مقایسه اثر گروه‌های آزمایشی

متغیر	مراحل / گروه‌ها	تفاوت	خطای	سطح
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۳۵/۸۶ -	۳/۸۱	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	۱۸/۴۶ -	۴/۶۸	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۳/۳۳	۴/۷۱	۰/۰۱۶
	مهارت‌های مثبت‌اندیشی- گواه	۲۰/۴۸۹	۳/۰۴۲	۰/۰۰۱
	مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری- گواه	۱۱/۹۷۸	۳/۰۴۲	۰/۰۰۱
	مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری	۸/۵۱۱	۳/۰۴۲	۰/۰۲۳
انطباق تحصیلی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۱۸/۰۶ -	۲/۲۱	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	۱۵/۲۰ -	۲/۲۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۲/۸۶	۱/۱۸	۰/۰۰۱
	مهارت‌های مثبت‌اندیشی- گواه	۹/۶۴۴	۱/۳۳۹	۰/۰۰۱
	مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری- گواه	۵/۲۴۴	۱/۳۳۹	۰/۰۰۱
	مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری	۴/۴۰۰	۱/۳۳۹	۰/۰۰۶

همان‌گونه که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $P < 0/001$ ). به‌علاوه بین پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار بود. همچنین گروه آزمایشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و گروه آزمایش آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری معنادار بوده و این یافته بدین معناست که میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر میزان آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بوده است ( $P < 0/001$ ). همچنین، تفاوت گروه‌های آزمایشی (آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری) با گروه گواه معنادار بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان مؤثر بوده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قنبری‌سالطه و محمدی‌فر (۱۴۰۲)، احمدی (۱۴۰۱)، اربان و همکاران (۲۰۲۲)، ملندز و همکاران (۲۰۲۲)، چارونساب و همکاران (۲۰۲۱)، آتا و همکاران (۲۰۱۸) همسو می‌باشد که در پژوهش‌های خود نشان دادند که مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس بر اضطراب نوجوانان تأثیرگذار است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت تاب‌آوری جایگاه ویژه‌ای به‌خصوص در روان‌شناسی مثبت و تحولی و سلامت روان دارد (اربان و همکاران، ۲۰۲۲). ارتقای تاب‌آوری هدفی مهم جهت درمان و پیشگیری از آسیب روانشناختی می‌باشد و سازه‌ای است که بر اساس رویکرد مثبتی بر نقاط قوت بنا شده و حاکی از قابلیت افراد در کنار آمدن با موارد استرس‌زا و منفی می‌باشد (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). همچنین از دیدگاه لیندن (۲۰۰۵)، مدیریت استرس توانایی افراد را برای کاهش استرس و سازگاری مناسب با موقعیت‌های استرس‌آور افزایش می‌دهد و به رویکرد شناختی-رفتاری انواع گوناگون آرمیدگی، تصویرسازی و دیگر تکنیک‌های کاهش اضطراب را با رویکردهای شناختی-رفتاری معمول مانند بازسازی شناختی، آموزش اثربخشی مقابله‌ای، آموزش ابراز وجود و مدیریت خشم ترکیب کرده است (ملندز و همکاران، ۲۰۲۲). دانش‌آموزی که بتواند استرس و اضطراب خود را مدیریت کند می‌تواند با افزایش آگاهی و شناخت از نقاط قوت و ضعف خود با موقعیت‌های استرس‌زا و اضطراب‌آور سازگاری بیشتری نشان دهد و عملکرد مناسبی را در این موقعیت‌ها نشان دهد در نتیجه تاب‌آوری و توانایی او در مقابله با بحران افزایش پیدا می‌کند. چراکه تاب‌آوری همان پاسخ فرد به حوادث و شرایط استرس‌زا و ناگوار زندگی فردی و اجتماعی می‌باشد. هرچه تاب‌آوری دانش‌آموز بیشتری باشد در دوران تحصیلی حتی با وجود مشکلات فردی یا

درسی می‌تواند دوام آورده و با واکنش مثبت و سازگارانه این دوران را به‌خوبی بگذرانند. اما اگر نتوانند در این دوران و در برابر کسب نمرات منفی، ناتوانی در برقراری ارتباط مناسب با دیگران، پیدا کردن دوستان صمیمی و ... تاب بیاورد در پایان نتیجه مطلوبی نیز نخواهد گرفت.

به علاوه میزان اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان بیشتر از آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بود. فردی که مثبت‌نگر است به‌توانایی‌ها و قابلیت‌های خود اطمینان و اعتماد دارد و نسبت به آینده خوش‌بین و امیدوار است، در نتیجه در مقابل سختی‌ها و مشکلات جا نمی‌زند و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهد. دانش‌آموزان نیز همین‌طور هستند، اگر تاب‌آوری و قدرت مقابله با مشکلات در دانش‌آموزی بالا باشد حتی اگر پشت سرهم نمرات پایین بگیرد و شکست بخورد باز هم از تلاش و کوشش دست برنمی‌دارد چرا که امیدوار است که کم‌کم و طی زمان می‌تواند بر نقاط ضعف خود غلبه کند و به موفقیت برسد. به علاوه رویکرد درمانی شناختی-رفتاری با افزایش مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب می‌شود که زندگی تحصیلی و فردی اجتماعی دانش‌آموز در مسیر خوشایندتر و عقلانی‌تری قرار گیرد. در نتیجه او در شرایط سخت و فشارزا می‌تواند به‌جای تفکر به مسائل غیرمنطقی و عذاب‌آور به مسائل و موضوعات منطقی فکر کند و با این کار هم بر استرس و اضطراب خود غلبه کند و هم بر تاب‌آوری خود بیافزاید. چراکه می‌داند که نتیجه تلاش و کوشش مداوم و صحیح رسیدن به قله است و برای رسیدن به این قله باید صبر کند و به آینده امید داشته باشد.

همچنین آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان مؤثر بود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های جانگ و رون (۲۰۲۳)، ونگ (۲۰۲۳)، احمدی و همکاران (۱۴۰۲) و بابایی، آبراک و صفرزاده (۱۳۹۷) و دهقان‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. اشتیاق تحصیلی به‌عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آن‌ها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌هاست که می‌تواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان شود (ونگ، ۲۰۲۳). دانش‌آموز خوش‌بین و مثبت‌اندیش با احتمال بسیار بیشتری برای حضور در مدرسه و کلاس درس اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری دارد، تمرکز بیشتری بر مسائل و اهداف خود دارد، در گروه‌های آموزشی، ورزشی و تفریحی مدرسه مشارکت بیشتری داشته و می‌تواند دوستان خوب و مانند خود را پیدا کند و به قوانین و مقررات مدرسه نیز تعهد بیشتری نشان می‌دهند. در نتیجه می‌توانند از رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب و موارد استرس‌زا و اضطراب‌آور که روحیات آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد دوری کنند. حتی اگر به‌دلایلی تحت تأثیر این شرایط قرار بگیرند نیز با توجه به زندگی اجتماعی و روحیه مثبت‌اندیشی و اشتیاق خود می‌توانند با احتمال زیادی بر این شرایط غلبه کنند. دانش‌آموز استرسی که فشارهای زیادی را در مدرسه تحمل می‌کند و نمی‌تواند بر آن‌ها غلبه کند کم‌کم اشتیاق خود را برای ماندن و گذراندن وقت در مدرسه از دست خواهد داد (جانگ و رون، ۲۰۲۳؛ بیگی و همکاران، ۱۳۹۷).

به‌علاوه میزان اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با اضطراب امتحان بیشتر از آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بود. آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و درباره خویش‌شن و جهان کنجکاوی کنند و تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب را باز شناسند و در نتیجه مهارت‌های سازشی و انگیزه تحصیلی آن‌ها بهبود یابد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). در واقع برنامه‌های آموزشی مختلف به‌عنوان یک اهرم فشار و حرکت برای دانش‌آموزان عمل می‌کند. دانش‌آموزی که یک یا چندبار در عملکرد و کسب نمره مطلوب شکست خورده است و در این احساس و اضطراب ایجاد شده که به‌هیچ وجه نمی‌تواند موفق شود، به احتمال زیاد دیگر اشتیاق و امیدی برای تلاش بیشتر ندارد و خود را فردی شکست‌خورده و بی‌استعداد تلقی می‌کند. اما اگر در برنامه‌های آموزشی مانند مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری شرکت کند، در این برنامه‌ها روش‌های مقابله با مشکلات را با کمک مشاورین تحصیلی می‌آموزد و یاد می‌گیرد که چگونه بر نقاط ضعف خود غلبه کرده و در مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا و اضطراب‌آور به نتیجه مطلوب برسد. در نتیجه میل و اشتیاق او برای ادامه تحصیل و شرکت در کلاس درس و مدرسه نیز افزایش پیدا می‌کند.

به‌طور کلی نتیجه حاصله از این پژوهش مؤید این نکته است که برنامه‌های مداخله‌ای (آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری) بر متغیر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر فارس مؤثر بوده است. بنابراین با توجه به نتایج می‌توان گفت که با افزایش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در دانش‌آموز سبب شده تا به این موضوع فکر کند که می‌تواند با تلاش و کوشش به نتیجه مطلوب مدنظر خود برسد در نتیجه احساس اضطراب و استرس نیز در وی کم‌کم از بین می‌رود چون احساس اعتمادبه‌نفس و مفیدبودن جای احساساتی مانند ناامیدی و بی‌صرفی را می‌گیرد. همچنین وقتی دانش‌آموز در شرایط بحرانی و استرس‌زا، آن‌قدر به خود و توانایی‌های خود باور و اعتماد داشته باشد که بتواند رفتار و عملکرد خود را کنترل کند می‌تواند تفکرات مثبت و امیدبخش را جایگزین افکار منفی و ناامیدکننده کند و به‌جای اینکه همواره به این فکر کند که موفق نمی‌شود به‌این فکر کند که توانایی و تاب‌آوری ادامه مسیر و رسیدن به اهداف خود را دارد و در نتیجه استرس و اضطراب کمتری را نیز تجربه می‌کند چون به توانایی‌های خود اطمینان دارد و می‌داند که

در صورت تلاش و کوشش کافی موفق می‌شود. همچنین با افزایش اشتیاق تحصیلی و حضور در جمع می‌تواند کم‌کم به کمک دیگران نقاط ضعف و قوت خود را تقویت و یا برطرف کند. همچنین در رویکرد شناختی رفتاری دانش‌آموز می‌آموزد که توانایی خود را در برقراری ارتباط مثبت و دوسویه با دیگران افزایش دهد و بتواند در این روابط همان‌طور که از احساسات و عواطف دیگران برخوردار می‌شود روحیات و اخلاق خود را نیز به صورت احترام‌آمیزی به دیگران نشان دهد. در نتیجه با کسب دوستان خوب و فعالیتی در محیط دوستانه و صمیمانه اوقات فراغت و تحصیل شادی را داشته باشد. این موضوع موجب می‌شود که دانش‌آموز به‌خودی‌خود علاقه‌مند به حضور در کلاس و مدرسه باشد چراکه دوستان خوبی داشته و می‌تواند در مدرسه شاد و خوشحال باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن افراد مورد مطالعه به دانش‌آموزان دختر دوره اول در استان فارس اشاره نمود لذا در تعمیم نتایج آن به دیگر شهرها باید جانب احتیاط رعایت شود. عدم همکاری کافی مسئولان مدارس از دیگر محدودیت‌های این مطالعه بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی بر روی دانش‌آموزان پسر و در سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود. پیشنهاد می‌شود برای خانواده‌ها و والدین کارگاه‌های آموزشی برگزار شود تا اهمیت وجود تاب‌آوری، اشتیاق تحصیلی، مهارت‌های مثبت‌اندیشی، و مدیریت استرس در فرزندان‌شان برای آنان آموزش داده شود. پیشنهاد می‌شود تأثیر رویکرد شناختی رفتاری بر روی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و تاب‌آوری شغلی معلمان نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در متون درسی مطالبی گنجانده شود که نشان دهد که افرادی که مهارت مثبت‌اندیشی و تاب‌آوری و مدیریت استرس بالاتری دارند نسبت به افراد همیشه ناامید و مضطرب توانایی بیشتری در مقابله با مشکلات دارند، و موفق‌تر در زندگی خود خواهند بود.

## منابع

- ابوالقاسمی، ع، اسدی مقدم، ع، نجاریان، ب، و شکرکن، ح. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز. *علوم تربیتی*، ۳(۲)، ۶۱-۷۴. <https://doi.org/10.22055/edus.1997.16131>
- احمدی، زهرا (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر تاب‌آوری و روابط بین‌فردی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم دبیرستان دخترانه. *پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۴۰، ۴۷-۶۷. <https://civilica.com/doc/964142>
- احمدی، ص، رضانی قهدریجانی، ز، بیگی راد، ع، انصاری، ف، و طهماسبزاده ش. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر اشتیاق تحصیلی و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *سلامت روان کودک*، ۱۰(۲)، ۱-۱۵. <https://civilica.com/doc/1784190>
- آنتونی، م، ایرونسون، گ، و اشناپدرمن، ن. (۲۰۰۷). راهنمای عملی مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری. ترجمه سولماز جوکار، سید جواد آل محمد و حمید طاهر نشاطدوست (۱۳۸۹). اصفهان: جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان. <https://www.gisoom.com/book/1664377/>
- باباپور، ج، زینالی، ش، عظیمی، ف، و چلووشی، س. (۱۳۹۸). اثر بخشی درمان شناختی رفتاری بر کیفیت زندگی، اضطراب و خستگی روانی پرستاران بخش سرطان: یک مطالعه کارآزمایی بالینی. *آموزش پرستاری*، ۸(۴)، ۲۶-۳۲. <https://doi.org/10.21859/jne-08404>
- بابایی‌آبراک، آ، و صفرزاده، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان دختر با نشانگان افسردگی. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۸(۱)، ۲۹-۲۱. <https://doi.org/10.32768/abc.202292195-203>
- باقری، ق، غضنفری، ا، و یکدل، ف. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکر در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *روان‌سنجی*، ۷(۲۸)، ۲۳-۴۲. [https://jpsy.roudehen.iau.ir/article\\_1608.html](https://jpsy.roudehen.iau.ir/article_1608.html)
- بیگی، ع، نجفی، م، محمدی فر، م، و عبداللهی، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و عزت نفس نوجوانان دارای علائم افسردگی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۱)، ۴۷-۵۳. [Dor: 20.1001.1.17352029.1397.16.1.7.3](https://doi.org/10.17352029.1397.16.1.7.3)
- تاجی‌پور، آ، جانجانی، ب، حبیبی، م، احدی، م، و کربلایی، ف. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی، اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره دو متوسطه شهر مشهد. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۹۲-۶۷. <https://doi.org/10.30495/jinev.2019.670502>
- دهقان‌نژاد، س، حاج حسینی، م، و ازهای، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار. *روانشناسی مدرسه*، ۱۶(۱)، ۴۸-۶۵. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.53765>
- سلطانی‌نژاد، م، آسیابی، م، ادهمی، ب، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۱۷-۳۵. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)
- سلیگمن، م. ا. رابینو، ک، و کاکس، ل. (۱۹۹۵). *کودک خوش‌بین*. ترجمه فروزنده داوودپناه، (۱۳۹۱). تهران: انتشارات رشد. <https://www.gisoom.com/book/1839344>
- فتحی، د، و جمال‌آبادی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. *راهنماهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۲۶۹-۲۶۹. [http://edcbmj.ir/browse.php?a\\_code=A-10-1410-1&sid=1&slc\\_lang=fa](http://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-1410-1&sid=1&slc_lang=fa)
- قنبری‌سلطانه، و، و محمدی‌فر، م. (۱۴۰۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی و مثبت‌اندیشی بر بهزیستی روان‌شناختی و سازگاری دانشجویان دانشگاه امام علی (ع). *پژوهش‌های مدیریت انتظامی*، ۱۸(۱)، ۱۸۵-۱۳۹. <https://civilica.com/doc/1778336>

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان  
Comparison of the effectiveness of group training of positive thinking skills and stress management based on ...

کریمی‌مه‌ر، س. و بهاری، ف. (۱۳۹۵). بررسی میزان تاثیر مطالعه صحیح بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان. نخستین همایش جامع بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی، ۲۶ بهمن ۱۳۹۵، تهران. <https://civilica.com/doc/634325>

- کویلیام، س. (۲۰۰۳). مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی. ترجمه افسانه صادقی و فریده براتی سده (۱۳۹۷). تهران: انتشارات رشد. <https://www.gisoom.com/book/1765691>
- Afzali, L., & Hosseinian, S. (2024). The Mediating Role of Academic Competence in the Relationship between Perceived Teaching Style and Academic Resilience among Adolescents. *BMC Psychology* 12, 31 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01496-6>
- Ata, E., & Selma, D. (2018). The effect of a brief cognitive behavioural stress management programme on mental status, coping with stress attitude and caregiver burden while caring for schizophrenic patients. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.10.004>
- Bauer, H., Emeny R. T., Baumert, J., & Ladwig, K. H. (2016). Resilience moderates the association between chronic pain and depressive symptoms in the elderly. *European Journal of Pain*, 20(8), 1253-1265. <https://doi.org/10.1002/ejp.850>
- Charoensap-Kelly, P., Sheldon, P., Grace Antony, M., & Provenzani, L. (2021). Resilience, well-being, and organizational outcomes of Croatian, Thai, and US workers during COVID-19. *Journal of Management & Organization*, 27(6), 1083-1111. doi:10.1017/jmo.2021.58. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.58>
- Fredricks S. A., Blumenfeld P., & Paris A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Educational Research and Reviews*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Igu, N. C., Ogba, F. N., Eze, U. N., Binuomote, M. O., Elom, C. O., Nwinyinya, E., ... & Ekeh, D. O. (2023). Effectiveness of cognitive behavioral therapy with yoga in reducing job stress among university lecturers. *Frontiers in Psychology*, 13, 950969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950969>
- Jung, Y., & Ryu, J. (2023). Associations between obesity and academic enthusiasm and social emotional competence: Moderating effects of gender and sleep quality. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 276-295. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2052224>
- Khoramnia, S., Bavafa, A., Jabberghaderi, N., Parvizifard, A., Foroughi, A., ... & Amiri, S. H. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for social anxiety disorder: A randomized clinical trial. *Trends Psychiatry Psychother*, 42(1), 30-38. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2019-0003>
- LaBelle, B. (2023). Positive outcomes of a social-emotional learning program to promote student resiliency and address mental health. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- Linden, W. (2005). *Stress management: from basic science to better practice*. Philadelphia: SAGE publication. <https://doi.org/10.4135/9781452204598>
- Mangundjaya, W. L., & Syamsiyah, N. (2024). Does gratitude correlate with positive thinking?. *Jurnal Scientia*, 13(01), 149-157. <https://infor.seaninstitute.org/index.php/pendidikan>
- Marcionetti, J., & Zammitti, A. (2023). Italian Higher Education Student Engagement Scale (I-HESES): initial validation and psychometric evidences. *Counseling Psychology Quarterly*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09515070.2023.2241031>
- Meléndez, H. C., de Rios, M. S. T., Guillermo, J. C. L., Zumaeta, L. R., & Abarca, C. A. G. (2022). Resilience and stress coping strategies of university students in times of pandemic. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(4), 679-685. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.04.091>
- Mohammed, A. E. F., Mohamed Mourad, G., & Mohamed Ahmed, F. (2023). The Effect of Implementing Work Stress Management Program on Compassion Fatigue of Nurses Working at Oncology Department. *Journal of Nursing Science Benha University*, 4(1), 996-1010. <https://doi.org/10.21608/jnsbu.2023.279994>
- Murch, H. E. (2023). *Mindfulness to reduce math anxiety and improve math performance*. Master of Science in Psychology, School of Behavioral Sciences. <https://digitalcommons.liberty.edu/masters/1053>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. child development, Epub ahead of print. perspective. *Saudi J Health Sci*, 3(3), 155-159. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Plante, I., Lecours, V., Lapointe, R., Chaffee, K. E., & Fréchette-Simard, C. (2022). Relations between prior school performance and later test anxiety during the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1068-1085. <https://doi.org/10.1111/bjep.12488>
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2017). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 37, 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1304532>
- Sabouri, F., Rambod, M., & Khademian, Z. (2023). The effect of positive thinking training on hope and adherence to treatment in hemodialysis patients: A randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01036-2>
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington. [https://wesamuels.net/pdfs/Dissertation\\_Mechanical\\_for\\_William\\_Ellery\\_Samuels.pdf](https://wesamuels.net/pdfs/Dissertation_Mechanical_for_William_Ellery_Samuels.pdf)
- Smiley, P. C., Bedford, R. L., & Smiley, E. D. (2022). The impact of test anxiety and test bias on the absence of African American males in STEM. In *Young, Gifted and Missing: The Underrepresentation of African American Males in Science, Technology, Engineering and Mathematics Disciplines*. United Kingdom: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-364420220000025007>
- Urban, R. W., Jennings, L. A., & Cipher, D. J. (2022). Relationships among Resilience, stress, and persistence in Prenursing Students during COVID-19. *Nurse Educator*, 47(2), 102-107. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001146>
- Wang, X., Liu, Y. L., Ying, B., & Lin, J. (2023). The effect of learning adaptability on Chinese middle school students' English academic engagement: The chain mediating roles of foreign language anxiety and english learning self-efficacy. *Current Psychology*, 42(8), 6682-6692. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02008-8>
- Ying, B., Geng, Y., Lin, J., & LI, Q. (2021). A large-sample survey of English learning anxiety in middle school students during class resumption in COVID-19 pandemic. *Journal of Southwest University(Natural Science Edition)*, 43(01), 22-30. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00676-7>