رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۶، شماره پیاپی ۱۱۱، شهریور ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(6), 2025

اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

The effectiveness of character strengths training with a positive approach on resilience and vitality academic students

رفعت رفیع زاده تفتی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
اسماعیل سعدی پور (نویسنده مسئول)
استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
حسن اسدزاده
استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
فریبرز درتاج
استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

Rafat Rafizadeh Tafti
PhD student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
Ismail Sadipour *
Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
e.sadipour@atu.ac.ir
Hasan Asadzadeh
Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
Fariborz Dortaj
Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه گواه با پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم ناحیه یک شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ -۱۴۰۴ بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز دختر بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در دو گروه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ نفر). ابزار پژوهش شامل مقیاس تاب‌آوری (CD- RISC) کانر و دیویسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (AVQ) دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) بود. گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد، اما گروه آزمایش پژوهش مداخله توانمندی منش با رویکرد مثبت‌نگر را (در هشت جلسه نود دقیقه‌ای و هرهفته یک جلسه) دریافت کرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در گروه آزمایش تفاوت پیش‌آزمون با مرحله پس‌آزمون و پیگیری برای هر پنج مولفه تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی معنادار است (P=۰/۰۰۱) و به غیر از شایستگی فردی و اعتماد به غرایز بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرها در گروه‌های آزمایش تفاوت وجود ندارد (P>۰/۰۵) . نتایج نشان داد که آموزش توانمندی منش با رویگرد مثبت‌نگر، احتمالا درمان کارآمدی برای بهبود تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: *تاب‌آوری، توانمندی منش، سرزندگی تحصیلی، رویکرد مثبت‌نگر، دانش‌آموز.*

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of character strengths training with a positive approach on resilience and vitality of academic students. The research method employed a semi-experimental design, featuring a pre-test-post-test and control group, with a two-month follow-up. The statistical population included eleventh-grade female students in District 1 of Yazd city in the academic year 2023-2023. The sample size of the study included 40 female students who were selected using a multi-stage cluster random sampling method and randomly assigned to two groups (20 students in each group). The research instruments included the Resilience Scale (CD-RISC) by Connor and Davison (2003) and the Academic Vitality Questionnaire (AVQ) by Dehghani-Zadeh and Hossein-Chari (2012). The control group did not receive any intervention, but the experimental group received the positive attitude character strengths intervention (eight ninety-minute sessions, one session per week). Repeated measures analysis of variance was used to analyze the data. The findings showed that in the experimental group, the difference between the pre-test and post-test and follow-up stages was significant for all five components of academic resilience and vitality (P=0.001). Apart from personal competence and trust in instincts, there was no difference between the post-test and follow-up variables in the experimental groups (P<0.05). The results showed that positive attitude character empowerment training is probably an effective treatment for improving resilience and academic vitality in students.

Keywords: *Resilience, Character Strengths, Academic Vitality, Positive Approach, Student.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت :** دی ۱۴۰۳ | **پذیرش:** دی ۱۴۰۳ | **ویرایش نهایی:** شهریور ۱۴۰۴

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

مقدمه

تاب‌آوری[1] به عنوان توانایی بازگشت از ناملایمات و سازگاری با چالش‌ها جهت موفقیت در مدرسه برای دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است (بردیدا[2]، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان تاب‌آور به‌عنوان کسانی توصیف می‌شوند که پیشرفت و عملکرد انگیزشی بالایی را حفظ می‌کنند، حتی زمانی که با رویدادها و شرایط استرس‌زا مواجه می‌شوند که آنها را در معرض خطر عملکرد ضعیف قرار می‌دهد (بورازون و چوانگ[3]، ۲۰۲۳). با توجه به اهمیت سلامت، رفاه و اشتغال‌پذیری افراد در حال تحصیل، علاقه به تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظ که می‌تواند تسهیل کننده موارد نام‌برده باشد مورد توجه قرار گرفته است و ارائه مداخله‌های کارآمد برای آن به مسئله پژوهشی تبدیل شده است (برور[4] و همکاران، ۲۰۱۹). به عبارتی دیگر به نظر می‌رسد که تاب‌آوری، از دانش‌آموزان در مقابل مواردی مانند استرس تحصیلی محافظت می‌کند (آسیاری[5] و همکاران، ۲۰۱۹). تمرکز بر تاب‌آوری و عواملی که می‌توانند برای ارتقای تاب‌آوری تغییر داده شوند، می‌تواند به رفع شکاف در پیشرفت بین آن دسته از دانش‌آموزان موفق و کسانی که در معرض خطر شکست هستند، کمک کند (بردیدا، ۲۰۲۳). با تمرکز بر عوامل قابل تغییر از جمله شایستگی اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله، استقلال، احساس هدف، انگیزه و جهت گیری هدف، استفاده مثبت از زمان، زندگی خانوادگی و محیط یادگیری، می‌توان ظرفیت تاب‌آوری را در دانش‌آموزان بهبود داد (فیندایرتینی[6] و همکاران، ۲۰۲۱).

سرزندگی تحصیلی یکی دیگر از توانمندی‌های است که از روانشناسی مثبت مشتق شده است و دانش آموزان را قادر می‌سازد تا با موفقیت بر موانع و چالش‌های تحصیلی، مانند نمرات ضعیف، فشار آزمون و تکالیف دشوار در دوره تحصیلی و مدرسه موفق گردند (گیل[7] و همکاران، ۲۰۲۱). سرزندگی تحصیلی[8] به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع پیش روی در موقعیت های روزمره و عادی اشاره دارد (غفوری و طهیری، ۲۰۲۳). سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی قرار دارند، اشاره دارد (کامرفورد[9] و همکاران، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی را می‌توان یکی از عوامل تداوم بخش میل به تحصیل در دانش‌آموزان دانست که در تامین نیروی تحصیل کرده برای آینده جوامع نقش‌آفرینی می‌کند (اوضاعی و همکاران، ۱۳۹۸). امروزه نتایج دلگرم‌کننده‌ای مبنی بر اثربخشی مداخله‌های روانشناسی مثبت‌نگر[10] بر سلامت، روابط، شادی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد و توصیه‌هایی برای توسعه بیشتر مداخلات روان‌شناسی مثبت در مدارس ارائه شده است (الام[11]، ۲۰۲۲). روان‌شناسی مثبت‌نگر شاخه‌ای از روان‌شناسی است که بر نقاط قوت و رفتارهای شخصیتی متمرکز است که به افراد این امکان را می‌دهد تا زندگی معنادار و هدفمندی بسازند و فراتر از بقا به سمت شکوفایی حرکت کنند (سلیگمن[12]، ۲۰۱۹).

در طول زمان جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر با تعهدات اساسی خود برای توانمندسازی بهزیستی و موفقیت دانش آموزان شکوفا شده است (لوی[13]، ۲۰۲۰). توانمندی‌های منش[14] یکی از مداخله‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر بوده که بخاطر پیوند آن با شایستگی‌های مورد نیاز در قرن ۲۱، اخیرا در دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است (کوینلان[15] و همکاران، ۲۰۲۲). توانمندی‌های منش ویژگی‌های مثبتی هستند که در افکار، احساسات و رفتارها منعکس می‌شوند که به خودی خود ارزش دارند و به تحقق خود کمک می‌کنند (لوی، ۲۰۲۰). مداخلات مبتنی بر نقاط قوت شخصیت، مداخلاتی هستند که هدفشان آگاه ساختن افراد یا تشویق به استفاده از نقاط قوت شخصیت خود در زندگی روزمره برای سود بردن خود، دیگران و/یا جامعه است. چنین مداخلاتی برای افزایش بهزیستی ذهنی و کاهش علائم افسردگی با پشتیبانی در حال ظهور برای تقویت شکوفایی معتبر و بسیار مؤثر هستند (شوت و مالوف[16]، ۲۰۱۸). بیشتر برنامه‌ها شامل تمرین‌هایی

1 resilience
2 Berdida
3 Borazon & Chuang
4 Brewer
5 Asyari
6 Findyartini
7 Gill
8 academic vitality
9 Comerford
10 Positive psychology
11 Alam
12 Seligman
13 Lavy
14 character strengths
15 Quinlan
16 Schutte & Malouff

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

هستند که شرکت‌کنندگان را تشویق می‌کنند تا از توانمندی منش خود به روش‌های جدید استفاده کنند، و از توانمندی منش برای مقابله با چالش‌های روزانه، ایجاد روابط، و همچنین برای تجزیه و تحلیل متن، فیلم‌ها و رفتارهای خود و دیگران در مدرسه استفاده کنند (لوی، ۲۰۲۰). محققان استدلال کرده‌اند و به‌طور تجربی نشان داده‌اند که می‌توان توانمندی‌های منش را از طریق تمرین و استفاده از آن‌ها توسعه داد، و اینکه رشد آنها مسیری را برای شکوفایی شخصی، افزایش رفاه، رشد شخصی، احساس معنا، تعامل، عملکرد و سایر موارد مطلوب هموار می‌کند (کوینلان و همکاران، ۲۰۲۲). در نمونه‌ای از دانشجویان نشان داده شده که توانمندی‌های منشی در حفظ تداوم و حس یکپارچگی تحصیلی نقش معناداری دارند (براوینگ[1] و همکاران، ۲۰۱۸). افزایش رضایت از زندگی و بهبود عزت نفس از دیگر نتایج استفاده از تمرین‌های ارتقاء توانمندی‌های منش برای نوجوانان بوده است (کوکو[2]، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد که توانمندی‌های منشی علاوه بر اینکه موجب ارتقاء بهزیستی می‌شوند، همچنین می‌تواند با بهبود شاخص‌های تحصیلی مانند افزایش در نمرات آزمون‌های تحصیلی و بهبود تاب‌آوری همراه گردد (بچیک[3]، ۲۰۲۱؛ تانگ[4] و همکاران، ۲۰۱۹). در زمان شیوع کووید – ۱۹ نیز نشان داده شد که توانمندی‌های منشی عامل محافظتی در برابر چالش‌ها، عوامل استرس و اضطراب و حفظ عملکرد تحصیلی است (اچوریا[5] و همکاران، ۲۰۲۲).

در مجموع می‌توان گفت که توانمندی‌های منش دستیابی به ظرفیت‌ها و موفقیت‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان تسریع می‌کند. با توجه به اینکه توانمندی‌های منش بخش انعطاف‌پذیر شخصیت محسوب می‌شوند و از طریق آموزش و تمرین امکان ارتقاء آنها وجود دارد، بر همین اساس آموزش آنها احتمالا بتواند به نتایج اثربخشی برای دانش‌آموزان گردد و نتایج بدست آمده راهنمای مشاوران و روان‌شناسان مدارس باشد. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون و پیگیری دوماهه با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم ناحیه یک شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ -۱۴۰۴ بود. حداقل حجم نمونه لازم برای طرح‌های آزمایشی ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۸۸). با در نظر گرفتن این ملاک و در نظر گرفتن احتمال ریزش، حجم نمونه ۴۰ نفر برآورد گردید و هر گروه نیز شامل ۲۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری پژوهش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. بدین صورت که از میان ۲۶ مدرسه دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر یزد دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و بعد از مراجعه به آنها و انجام هماهنگی‌های لازم یکی از کلاس‌های پایه یازدهم به تصادف انتخاب و به تصادف در گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از عدم وجود اختلالات بالینی به تشخیص روان‌پزشک، ساکن شهر یزد بودن، رضایت از شرکت در جلسات آموزشی، رضایت والدین و عدم مصرف داروهای روان درمانی خاص. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم شرکت در حداقل دو جلسه از مداخله پژوهش، درخواست خروج از پژوهش توسط دانش‌آموز و عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از گویه‌های پرسشنامه پژوهش بود. علاوه بر رضایت آگاهانه، اختیاری بودن شرکت در پژوهش، امکان خروج از پژوهش برای شرکت‌کنندگان در گروه‌های پژوهش و محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان، همچنین امکان دریافت مداخله برای گروه گواه به صورت رایگان دیگر ملاحضه اخلاقی پژوهش حاضر بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویسون (CD- RISC)[6]: این مقیاس را کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. این پرسشنامه ۲۵ عبارت دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه از ۵ زیر مقیاس تشکیل شده که عبارتند از: تصور از شایستگی فردی (گویه‌های ۲۵- ۲۴- ۲۳- ۱۷- ۱۶- ۱۲- ۱۱- ۱۰)، اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی (گویه‌های ۲۰- ۱۹- ۱۸- ۱۵- ۱۴- ۷- ۶)، پذیرش مثبت تغییر و روابط

1 Browning
2 Cuomo
3 Bachik
4 Tang
5 Echeverria
6 Conner- Davidson Resilience Scale (CD- RISC)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

ایمن (گویه‌های ۸- ۵- ۴- ۲- ۱)، کنترل (گویه‌های ۲۲- ۲۱- ۱۳) و تأثیرات معنوی (گویه‌های ۹- ۳). نمرات بالاتر بیانگر تاب آوری بیشتر آزمودنی است. سازندگان پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۹ و ضریب همسانی درونی پرسشنامه را با استفاده از ضریب همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۳۰ الی ۰/۷۰ گزارش کرده اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله ۴ هفته ای ۰/۸۷ بوده است. همچنین سازندگان در بررسی روایی نشان دادند که نمرات مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی (r=۰/۸۳) و با نمرات مقیاس استرس ادراک شده (r=-۰/۷۶) و مقیاس آسیب پذیری نسبت به استرس شیهان (r=-۰/۳۲) همبستگی منفی معناداری دارد (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). این مقیاس در ایران توسط آهنگرزاده رضایی و رسولی (۱۳۹۴) هنجاریابی شده است و شاخص روایی محتوایی ۰/۹۸ و مقدار آلفای کرونباخ نیز برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ بدست آمد. مقدار آلفای کرونباخ نمره کل و خرده مقیاس‌ها در پژوهش حاضر بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ بدست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (AVQ)[1]: دهقانی زاده و حسین چاری در سال ۱۳۹۱ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش-۲۰۰۶ که چهار گویه داشت توسعه دادند. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملا مخالف = ۱ تا کاملا موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌گردد. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سوال های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه‌ی گویه های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها برروی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتا ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. سازندگان پرسشنامه ضریب روایی محتوایی گویه‌ها را بالاتر از ۰/۸۷ و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ را برای پرسشنامه گزارش کرده‌اند. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ٪۵۱ تا٪۶۸ بدست آمد که نتایج بیانگر این است که گویه ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی رخوردارند. مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ بدست آمد.

آموزش توانمندی‌های منش مبتنی بر رویکرد مثبت‌نگر به دانش‌آموزان بر اساس مدل سه فازی آگاهی، اکتشاف و کاربرد[2] (نایمیک، ۲۰۱۴) ارائه گردید. این آموزش در هشت جلسه نود دقیقه‌ای و هرهفته یک جلسه به صورت گروهی ارائه شد.

جدول ۱: آموزش توانمندی‌های منش مبتنی بر رویکرد مثبت‌نگر

جلسه	اهداف	تکنیک‌ها و تمرین‌ها
اول	معارفه و آشنایی با شرکت کنندگان در گروه، صحبت در مورد قوانین گروه تمرکز بر جهت دادن گروه در چارچوب روان‌شناسی مثبت و توانمندی‌های منش و معرفی توانمندی‌های منش	آموزش روانی توانمندی‌های منش ارائه کاربرگ توانمندی‌های منش
جلسه دوم	ارائه دانش نظری یا مفهوم سازی توانمندی‌های منش (توضیح انواع توانمندی‌های منش، تعریف و توصیف هر توانمندی منش). تشویق به شناسایی توانمندی‌های منش در خود – و همچنین گاهی اوقات در دیگران (به عنوان مثال، ارائه مثال، درخواست برای شناسایی توانمندی‌های استفاده شده در کتاب ها / فیلم ها / زندگی روزمره).	تشویق به شناسایی توانمندی‌های منش ارائه تکلیف خانگی کاربرگ توانمندی‌های منش
سوم	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل و بحث پیرامون توانمندی‌های منش شناسایی شده تشویق به تأمل در مورد استفاده از توانمندی‌های منش خود یا دیگران (به عنوان مثال، تأمل در زمانی که دانش آموز از توانمندی‌های منش خود در طول هفته استفاده کرده است – علل/نتایج چه بوده است.	تشویق به تامل در توانمندی‌های منش تکلیف خانگی کاربرگ توانمندی-های منش
چهارم	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل و بحث پیرامون توانمندی‌های منش شناسایی شده تشکیل میزهای چنده نفره برای مذاکره در مورد توانمندی‌های منش در یک‌دیگر آموزش تجزیه و تحلیل متن، فیلم‌ها و رفتارهای خود و دیگران در جهت شناسایی توانمندی‌های منش	مرور خاطرات خوب/ در مقابل خاطرات بد، میز مذاکره و تکلیف خانگی کاربرگ توانمندی‌های منش
پنجم	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل و آموزش استفاده از توانمندی‌های منش برای مقابله با چالش‌های روزانه و مدرسه (مثلاً سعی کنید در این هفته از نقاط قوت خود به روش‌های جدید	بحث گروهی مبتنی بر تامل در استفاده از توانمدی‌های منش

1 Academic Vitality Questionnaire (AVQ)
2 Aware-Explore-Apply

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

	در مدرسه استفاده کنید). بررسی کاربرگ توانمندی‌های منش جهت یادآوری زمان‌های استفاده از آنها برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی.	ارائه تکلیف خانگی کاربرگ موفقیت تحصیلی
ششم	بررسی تکلیف خانگی کاربرگ موفقیت تحصیلی، آموزش به دانش‌آموزان که وظایف را در طول برنامه‌ریزی تحصیلی با توانمندی‌های منش خود هماهنگ کنند.	بحث گروهی ارائه تکلیف خانگی کاربرگ موفقیت تحصیلی
هفتم	بررسی کاربرگ‌های توانمندی های منش و موفقیت تحصیلی، بحث پیرامون زندگی کامل مبتنی بر توانمندی‌های منش که شامل هیجان‌های مثبت، روابط مثبت با دیگران، معنا و موفقیت است، خلاصه و جمع‌بندی جلسات.	بررسی تکالیف و کاربرگ‌ها بررسی زندگی کامل مبتنی بر توانمندی‌های منش
هشتم	بررسی کربرگ‌ها، جمع‌بندی جلسات با تاکید بر عملیاتی کردن توانمندی‌های منش و آماده سازی گروه برای اتمام جلسات	بررسی تکالیف و کاربرگ‌ها خلاصه جلسات و اجرای پس‌آزمون

یافته ها

از لحاظ سنی، میانگین و انحراف معیار سن شرکت کننده در گروه آزمایش به ترتیب ۱۶/۳۶ و ۰/۵۹ و برای گروه گواه نیز به ترتیب ۱۶/۱۰ و ۰/۹۱ بود که طبق نتایج آزمون تی مستقل از لحاظ سنی دو گروه تفاوت معناداری نداشتند (P=۰/۳۱ و t=۱/۰۳) . فراوانی تحصیلات پدر بر حسب سه گروه دیپلم و زیر دیپلم، کارشناسی و کارشناسی ارشد و بالاتر برای گروه آزمایش به ترتیب ۶ (۳۰ درصد)، ۱۰ (۵۰ درصد) و ۴ (۲۰ درصد) و برای گروه گواه نیز به ترتیب ۴ (۲۰ درصد) ۱۳ (۶۵ درصد) و ۳ (۱۵) درصد بود که نتایج آزمون کای اسکور نشان داده که تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت (p=۰/۶۳ و $\chi^2_{(۲)}$=۰/۹۴). فراوانی تحصیلات مادر بر حسب سه گروه دیپلم و زیر دیپلم، کارشناسی و کارشناسی ارشد و بالاتر برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۰ (۵۰ درصد)، ۸ (۴۰ درصد) و ۲ (۱۰ درصد) و برای گروه گواه نیز به ترتیب ۸ (۴۰ درصد) ۹ (۴۵ درصد) و ۳ (۱۵) درصد بود که نتایج آزمون کای اسکور نشان داده که تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت (p=۰/۷۹ و $\chi^2_{(۲)}$=۰/۴۸). در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه آزمایش و گواه

متغیر		مرحله آزمون	گروه آزمایش		گروه گواه		شاپیرو ویلک			
							گروه آزمایش		گروه گواه	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	آماره	Sig	آماره	Sig
تاب‌آوری	شایستگی	پیش آزمون	۲۲/۷۰	۳/۲۳	۲۱/۲۰	۳/۷۱	۰/۹۳	۰/۱۷	۰/۹۷	۰/۸۱
	فردی	پس‌آزمون	۲۹/۶۰	۳/۵۰	۲۱/۷۰	۳/۹۶	۰/۹۲	۰/۱۱	۰/۹۲	۰/۰۹
		پیگیری	۲۹	۳/۳۲	۲۲/۲۰	۳/۴۹	۰/۹۶	۰/۴۸	۰/۹۳	۰/۱۵
	اعتماد به	پیش آزمون	۱۹/۵۵	۴/۰۳	۱۸/۳۵	۳/۰۱	۰/۹۶	۰/۶۴	۰/۹۷	۰/۸۰
	غرایز	پس‌آزمون	۲۳/۱۰	۳/۵۴	۱۹/۰۵	۲/۶۳	۰/۹۷	۰/۸۳	۰/۹۵	۰/۲۱
		پیگیری	۲۲/۵۵	۳/۳۸	۱۹/۵۰	۲/۶۹	۰/۹۶	۰/۶۳	۰/۹۷	۰/۸۱
	پذیرش	پیش آزمون	۱۴/۳۵	۲/۶۶	۱۴/۴۵	۲/۳۵	۰/۹۳	۰/۱۸	۰/۹۶	۰/۷۱
	مثبت	پس‌آزمون	۱۸/۵۵	۲/۵۴	۱۴/۸۵	۲/۱۸	۰/۹۵	۰/۴۱	۰/۹۵	۰/۳۴
	تغییر	پیگیری	۱۸/۱۰	۲/۲۰	۱۵/۳۵	۱/۹۸	۰/۹۵	۰/۲۹	۰/۹۶	۰/۶۱
	کنترل	پیش آزمون	۸/۳۵	۳/۱۲	۷/۶۵	۲/۵۲	۰/۹۶	۰/۶۳	۰/۹۷	۰/۸۱
		پس‌آزمون	۱۰/۹۵	۲/۷۰	۸/۱۵	۲/۰۸	۰/۹۱	۰/۰۶	۰/۹۵	۰/۲۹
		پیگیری	۱۰/۵۵	۲/۵۴	۸/۴۰	۱/۹۸	۰/۹۱	۰/۰۶	۰/۹۶	۰/۴۶
	تاثیرات	پیش آزمون	۵/۱۵	۱/۸۷	۴/۶۰	۱/۹۳	۰/۹۲	۰/۱۲	۰/۹۷	۰/۷۹
	معنوی	پس‌آزمون	۷/۱۰	۱/۷۷	۴/۳۵	۱/۶۳	۰/۹۳	۰/۱۶	۰/۹۲	۰/۱۲
		پیگیری	۷/۲۰	۱/۷۰	۴/۷۵	۱/۵۹	۰/۹۵	۰/۳۵	۰/۹۳	۰/۱۷
سرزندگی تحصیلی		پیش آزمون	۲۵/۰۵	۴/۲۱	۲۵/۷۵	۴/۵۲	۰/۹۳	۰/۱۷	۰/۹۸	۰/۸۹

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

پس‌آزمون	۳۱/۸۰	۴/۸۵	۲۶/۱۶	۴/۲۱	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۲۶
پیگیری	۳۱/۸۰	۴/۰۹	۲۵/۸۰	۳/۹۰	۰/۹۷	۰/۷۹	۰/۹۶	۰/۵۶

در جدول ۲ بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که در پس‌آزمون و پیگیری خرده مقیاس‌های تاب‌آوری و متغیر سرزندگی تحصیلی نمرات گروه آزمایش افزایش قابل توجهی داشته است. علاوه بر شاخص‌های توصیفی، مقادیر بدست آمده برای آزمون شاپیرو ویلک نشان می‌دهد که داده‌ها در متغیرهای پژوهش در هر دو گروه و در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس آزمون و پیگیری در وضعیت نرمالی قرار دارند (P>۰/۰۵). علاوه بر نتایج جدول، همچنین نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس متغیر پژوهش بین‌گروه‌ها نیز رعایت شده است (P>۰/۰۵). برای آزمون ام باکس سطوح معناداری بدست آمده بیشتر از ۰/۰۵ بود که حاکی از همگنی ماتریس‌های واریانس – کوواریانس بود. به غیر از مولفه پذیرش مثبت تغییر، برای مولفه‌های دیگر تاب‌آوری و متغیر سرزندگی تحصیلی مقدار کرویت موچلی در سطح معناداری قرار داشت (**P**<۰/۰۵). بنابراین به جای کرویت موچلی از تصحیح گرین هاوس – گیسر[1] که بیانگر کاهش درجه آزادی و احتیاط بیشتر در رد فرض صفر به غلط است، استفاده شد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر	توان آزمون
شایستگی فردی	مراحل آزمون	۳۶۰/۲۰	۱/۵۲	۲۳۷/۷۱	۱۲۱/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱
	تعامل مراحل و گروه	۲۳۴/۲۰	۱/۵۲	۷۵۶۱۵۴	۷۸/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۱
	عضویت گروهی	۸۷۴/۸۰	۱	۸۷۴/۸۰	۲۵/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۱
اعتماد به غرایز	مراحل آزمون	۱۱۷/۶۵	۱/۵۰	۷۸/۵۸	۶۳/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱
	تعامل مراحل و گروه	۴۲/۸۲	۱/۵۰	۲۷/۹۳	۲۲/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۱
	عضویت گروهی	۲۲۹/۶۳	۱	۲۲۹/۶۳	۷/۷۰	۰/۰۰۹	۰/۱۸	۰/۷۷
پذیرش مثبت	مراحل آزمون	۱۴۲/۶۲	۲	۷۱/۳۱	۱۰۸/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱
تغییر	تعامل مراحل و گروه	۷۸/۲۲	۲	۳۹/۱۱	۵۹/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۱
	عضویت گروهی	۱۳۴/۴۱	۱	۱۳۴/۴۱	۸/۹۷	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۳
کنترل	مراحل آزمون	۶۱/۱۲	۱/۴۰	۴۳/۵۴	۳۲/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱
	تعامل مراحل و گروه	۲۳/۱۲	۱/۴۰	۱۶/۴۷	۱۲/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۹۷
	عضویت گروهی	۱۰۶/۴۱	۱	۱۰۶/۴۱	۶/۲۰	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۶۸
تاثیرات معنوی	مراحل آزمون	۲۶/۶۰	۱/۷۰	۱۵/۶۶	۲۷/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۱
	تعامل مراحل و گروه	۲۸/۴۷	۱/۷۰	۱۶/۷۶	۲۹/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱
	عضویت گروهی	۱۱۰/۲۱	۱	۱۱۰/۲۱	۱۳/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۵
سرزندگی	مراحل آزمون	۳۲۴/۹۵	۱/۲۲	۲۶۶/۳۱	۲۴/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۱
تحصیلی	تعامل مراحل و گروه	۲۸۴/۴۵	۱/۲۲	۲۳۳/۱۲	۲۱/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۱
	عضویت گروهی	۳۹۹/۶۸	۱	۳۹۹/۶۸	۹/۴۶	۰/۰۰۴	۰/۲۰	۰/۸۵

نتایج بدست آمده در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت مراحل آزمون، عضویت گروهی و تعامل مراحل و گروه برای هر پنج مولفه تاب‌آوری و متغیر سرزندگی تحصیلی معنادار است (P<۰/۰۱). برای بررسی نقاط تفاوت از مقایسه زوجی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

1 Greenhouse–Geisser correction

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

جدول ۴. مقایسه زوجی بن‌فرونی تفاوت های بین گروهی و مراحل آزمون مولفه‌های تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	گروه مبنا	گروه ثانویه	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	مقدار P
شایستگی فردی	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۶/۹۰	۰/۳۴	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۶/۳۰	۰/۳۷	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۶۰	۰/۲۰	۰/۰۰۶
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۵۰	۰/۱۷	۰/۷۳
			پیگیری	-۱	۰/۵۶	۰/۲۷
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۵۰	۰/۳۶	۰/۵۴
اعتماد به غرایز	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۵۵	۰/۳۶	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۳	۰/۴۴	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۵۵	۰/۱۷	۰/۰۱
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۷۰	۰/۲۵	۰/۰۴
			پیگیری	-۱/۱۵	۰/۲۸	۰/۰۰۲
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۴۵	۰/۲۵	۰/۲۵
پذیرش مثبت تغییر	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۲۰	۰/۲۲	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۳/۷۵	۰/۲۸	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۴۵	۰/۱۸	۰/۱۸
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۴۰	۰/۲۹	۰/۵۳
			پیگیری	-۰/۹۰	۰/۳۱	۰/۰۳
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۵۰	۰/۲۰	۰/۰۶
کنترل	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۶۰	۰/۲۶	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۲/۲۰	۰/۳۵	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۴۰	۰/۲۰	۰/۰۹
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۵۰	۰/۳۲	۰/۴۱
			پیگیری	-۰/۷۵	۰/۲۶	۰/۳۰
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۲۵	۰/۲۶	۱
تاثیرات معنوی	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۹۵	۰/۲۰	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۱/۰۵	۰/۲۱	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۱۰	۰/۲۰	۱
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۲۵	۰/۱۴	۰/۲۹
			پیگیری	-۰/۱۵	۰/۲۹	۱
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۴۰	۰/۲۵	۰/۳۶
سرزندگی تحصیلی	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۶/۷۵	۰/۶۶	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۶/۷۴	۰/۶۰	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۰۱	۰/۴۱	۱
	گروه گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۴۰	۱/۲۲	۱
			پیگیری	-۰/۰۵	۱/۲۲	۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۳۵	۰/۳۲	۰/۸۶

نتایج بدست آمده از جدول ۴ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش تفاوت پیش‌آزمون با مرحله پس‌آزمون و پیگیری برای هر پنج مولفه تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی معنادار است (P=۰/۰۰۱) و به غیر از شایستگی فردی و اعتماد به غرایز بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرها

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

در گروه‌های آزمایش تفاوت وجود ندارد (P>۰/۰۵). برای گروه گواه نیز به غیر از مولفه‌های اعتماد به غرایز و پذیرش مثبت تغییر در متغیر تاب‌آوری، تفاوت معناداری میان مراحل آزمون مشاهده نگردید (P>۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه یازدهم بود. نتایج بدست آمده بیانگر اثربخشی معنادار و پایدار آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر هر پنج مولفه تاب‌آوری دانش‌آموزان (تصور از شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی) بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های ابراهیمی و اسماعیلی (۱۴۰۱)، رنجبر و همکاران (۱۴۰۱)، کار[1] و همکاران (۲۰۲۴)، اچوریا و همکاران (۲۰۲۲) و کوینلان و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که تاب‌آوری بیانگر سازگاری مثبت با ناملایمات است که منجر به ارائه عملکرد مطلوب در شرایط استرس‌زا می‌شود. استرس محرکی برای استفاده از توانمندی‌های منش اصلی مانند شجاعت، ارتباط و رشد است (نایمیک[2]، ۲۰۲۰). بنابراین می‌توان این استدلال را مطرح کرد که توانمندی‌های منشی مانند شجاعت، ارتباط و رشد که در کاربرگ‌ها توسط دانش‌آموزان شناسایی شد و در زندگی‌های روزمره نیز تلاش گردید تا از آنها استفاده گردد، حتمالا با بهبود عملکرد دانش‌آموزان در مقابل رویدادهای استرس‌زا منجر به افزایش مولفه‌های تاب‌آوری مانند ایجاد روابط ایمن، بهبود شایستگی فردی و توانایی کنترل بر رویدادها شده است. توانمندی منش در زمان بروز رویدادهای استرس‌زا، آسیب‌های شخصی، آشفتگی بیرونی و درونی احتمالا علاوه بر بهبود سازگاری منجر به افزایش توانایی پذیرش و کنترل بر این رویدادها در دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این، توانمندی منش نه تنها به افراد کمک می‌کند تا بر استرس و چالش‌های مشکل‌آفرین فائق آیند، بلکه می‌توانند در نتیجه رنج و مصیبت ظاهر شوند و سپس به نوبه خود، حمایت را در حفظ بهبودی و شفا ارائه دهند. کنجکاوی، قدردانی، پشتکار و معنویت از جمله توانمندی‌های منش هستند که در شرایط استرس‌زا و رنج فرصت ظهور و رشد پیدا می‌کنند (لوی، ۲۰۲۰). بنابراین می‌توان این احتمال را مطرح کرد که توانمندی‌های منش در فعالیت‌ها و چالش‌های روزمره دانش‌آموزان که از حالت بالقوه به حالت بالفعل در می‌آیند احتمالا مکانیسم ارتقاء تاب‌آوری هستند، چرا که هر یک توانمندی‌های منشی مانند پشتکار و معنویت از جمله عواملی هستند که در جهت بهبود عملکرد و سازگاری بیشتر حرکت می‌کنند. توانمندی منش به عنوان یک ظرفیت کاربردی و قابل رشد به افراد کمک می کند تا از رنج خود بیرون بیایند، بهتر در زمینه علائم و مبارزات خود حرکت کنند و استرس و مشکلات خود را مدیریت کنند (نایمیک، ۲۰۲۰). بر همین اساس می‌توان این احتمال را داد که توانمندی‌های منش احتمالا ویژگی برجسته و مثبت در دانش‌آموزان است که به مثابه یک انگیزش درونی و ارتقاء بخش اگر شناسایی گردند می‌توانند نیروی محرکی در جهت افزایش تاب‌آوری باشند. ارائه کاربرگ‌ها و گفتگوهای در مورد خود و دیگران که در تلاش بود تا این توانمندی‌های منش را شناسایی کند، احتمالا منجر به افزایش استفاده از این توانمندی‌ها در دانش‌آموزان و متعاقبا بهبود تاب‌آوری آنها شده است. البته طبق نتایج پایداری نتایج برای دو مولفه شایستگی فردی و اعتماد به غرایز شاهد کاهش معنادار بوده است که افزایش طول جلسات مداخله احتمالا به نتایج پایدار برای این مولفه‌ها نیز می‌تواند مورد انتظار باشد.

همچنین نتایج بیانگر اثربخشی معنادار و پایدار آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های محرابی و همکاران (۱۴۰۲)، بچیک و همکاران (۲۰۲۱) و کوکو (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که آموزش توانمندی‌های منش به دانش‌آموزان احتمالا با افزایش موفقیت و توانایی غلبه بر اهداف و تکالیف درسی در دانش‌آموزان موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. به عبارتی دیگر آموزش توانمندی منش با افزایش استفاده از توانمندی‌های مانند پشتکار و ارتباط مثبت باعث افزایش مشارکت کلاسی، انسجام کلاس، ارتباط و استقلال می‌شوند. به نظر می‌رسد که مداخله‌های توانمندی منش منجر به افزایش رفاه، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی و بهبود رفتار مشکل‌دار در دانش‌آموزان می‌شود (کار و همکاران، ۲۰۲۴). آموزش ارائه شده به دانش‌آموزان در تلاش بود تا استفاده از برخی از توانمندی‌های منش برجسته که همراه با تجارب موفقیت‌آمیز تحصیلی برای دانش‌آموزان بوده را برجسته کند و به این طریق انرژی بیشتری را در دانش‌آموزان

1 Carr
2 Niemiec

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

جهت استفاده از این توانمندی‌های برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی و دست‌یابی به موفقیت تحصیلی متمرکز کند. خلاقیت، پشتکار، عشق به یادگیری و کنجکاوی از جمله توانمندی‌های بود که توسط دانش‌آموزان به عنوان توانمندی‌های منشی ذکر گردید که منجر به ایجاد موفقیت تحصیلی و افزایش احساس‌های مثبت در آنها شده است. متعاقبا در تطبیق برنامه‌های درسی با توانمندی‌های منش، دانش‌آموزان اولویت استفاده از این توانمندی‌ها را جهت روبرو شدن با برنامه‌های درسی ذکر کردند. توانمندی‌های منشی مانند عشق به یادگیری و پشتکار به ویژه با پیشرفت مدرسه مرتبط بوده است و توانمندی‌های منشی مانند عشق، یا مهربانی روابط قوی را با دوستی در کلاس نشان می‌دهند (نایمیک، ۲۰۲۰). به نظر می رسد تمرکز بر توانمندی منش و در آغوش گرفتن فرصت‌ها برای استفاده از آنها توسط خود و دیگران، جو اجتماعی را تقویت می‌کند که در آن یافتن راه های جدید برای استفاده از توانمندی منش پرورش و تشویق می‌گردد. این ایده‌ها با گزارش‌های کیفی مطابقت دارد که نشان می‌دهد این تغییر در رفتار معمولی اغلب به یک ذهنیت توانمندی منش کلی‌تر مربوط می‌شود که توسط ادامه استفاده از زبان توانمندی منش و اشاره به توانمندی منش ایجاد می‌شود (لوی، ۲۰۲۰). بر همین اساس می‌توان این استدلال را مطرح کرد که آشنا کردن دانش‌آموزان با توانمندی‌های منش و استفاده کاربردی آنها با بهبود فرصت استفاده آنها در جهت غلبه بر تکالیف و چالش‌های تحصیلی و بهبود ارتباط خود با مدرسه و کارکنان آن احتمالا منجر به بهبود سرزندگی تحصیلی در آنها شده است.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر هر پنج مولفه تاب‌آوری دانش‌آموزان (تصور از شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی) و سرزندگی تحصیلی اثربخشی معنادار و پایداری دارد. این نتایج نشان می‌دهد که استفاده از آموزش توانمندی‌های منش منبتی بر رویکرد مثبت‌نگر توسط مربیان و مشاوران مدارس می‌تواند منجر به بهبود تاب‌آوری و همینطور سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان گردد. بر همین اساس نیاز است که متولیان امر به ویژه مدارس در فعالیت‌های فوق برنامه خود آموزش توانمندی‌های منش منبتی بر رویکرد مثبت‌نگر را جهت بهبود هرچه بیشتر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مد نظر قرار دهند و برنامه‌های آموزشی در رابطه با توانمندی‌های منش به کمک مشاوران و روان‌شناسان مدارس را تدارک ببینند.

نمونه پژوهش فقط از میان دانش‌آموزان پایه یازدهم انتخاب گردید که تعمیم‌پذیری نتایج را به دیگر پایه‌ها با محدودیت روبرو می‌کند. علاوه بر این نمونه مورد مطالعه فقط شامل دانش‌آموزان دختر بود. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی ضمن انتخاب نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر، همچنین بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش را بر دیگر پایه‌های تحصیلی جهت بررسی اعتبار نتایج و تعمیم‌پذیری آن مورد توجه قرار دهند.

منابع

ابراهیمی، س؛ اسماعیلی، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش نیرومندی‌های منشی بر بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری نوجوانان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۴)، ۴۳۹-۴۱۷. 20.1001.1.2423494.1401.11.4.17.5

آهنگرزاده رضایی، س. و رسولی، م. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی «مقیاس تاب آوری کانر- دیویدسون» در نوجوانان مبتلا به سرطان. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۳(۹ (پی در پی ۷۴))، ۷۳۹-۷۴۷. http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-2369-fa.html

اوضاعی، ن؛ عظیم پور، ا. و امام جمعه، م. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطهٔ بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸(۱)، ۲۳۷-۲۶۲. 20.1001.1.2423494.1398.8.1.11.2

دلاور، ع. (۱۳۸۸). *روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی*. تهران: ویرایش.

دهقانی زاده، م. و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷. 10.22099/jsli.2013.1575

رنجبر، ز؛ میرهاشمی، م؛ سعادتی شامیر، ا. و فخیمی فرهادی، ر. (۱۴۰۱). تدوین و اعتبار سنجی بسته آموزشی توانمندی منش و اثربخشی آن بر مهارت ابراز وجود نوجوانان. *فصلنامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی تهران*، ۳۲ (۲)، ۱۸۴-۱۷۵. 20.1001.1.10235922.1401.32.2.7.4

محرابی، ا؛ نعامی، ع؛ هاشمی، س. و مرعشی، س. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش استفاده از توانمندی‌های منش بر استفاده از توانمندی‌های منش، بهزیستی روان‌شناختی و سرمایه‌های روان‌شناختی مدیران میانی. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۵(۴)، ۹-۳۴. 10.48308/jcoc.2024.234773.1378

Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: conceptualizing students' happiness in 21st century schools while 'minding the mind!'are we there yet? Evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions, 107*(1), 11199. DOI 10.1149/10701.11199ecst.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]

Asyari, M. U., Bukhori, B., & Ma'shumah, L. A. (2019). The effect of quality of school life and resilience on academic stress in students. *Jurnal Psikologi Integratif, 7*(2), 185-198. https://core.ac.uk/download/pdf/287224133.pdf.

Bachik, K. (2021). VIA character strengths among US college students and their associations with happiness, well-being, resiliency, academic success and psychopathology. *The Journal of Positive Psychology*, *16*(4), 512-525. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785

Berdida, D. J. E. (2023). Resilience and academic motivation's mediation effects in nursing students' academic stress and self-directed learning: a multicenter cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, *69*, 103639. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103639.

Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, *99*, 102761. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761

Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, *38*(6), 1105-1120. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810

Browning, B. R., McDermott, R. C., Scaffa, M. E., Booth, N. R., & Carr, N. T. (2018). Character strengths and first-year college students' academic persistence attitudes: An integrative model. *The Counseling Psychologist*, *46*(5), 608-631. https://doi.org/10.1177/0011000018786950

Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O. & Burke, T. (2024). The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*, *19*(2), 191-205. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 98-103. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cuomo, M. (2020). *The effects of a character strengths intervention on life satisfaction and self-esteem of high school students*. Fairleigh Dickinson University.

Echeverria, I., Peraire, M., Penadés, D., Quintero, V., Benito, A., Almodóvar, I., & Haro, G. (2022). Purpose in life and character strengths as predictors of health sciences students' psychopathology during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 932249. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.932249

Findyartini, A., Greviana, N., Putera, A. M., Sutanto, R. L., Saki, V. Y., & Felaza, E. (2021). The relationships between resilience and student personal factors in an undergraduate medical program. *BMC Medical Education*, *21*, 1-10. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02547-5.

Ghafouri, M., & Tahriri, A. (2023). The interplay of gender, L2 grit and academic buoyancy among Iranian Junior High School Students: A positive psychology and control value theory perspective. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, *11*(1), 121-139. https://dx.doi.org/10.22049/jalda.2023.28160.1499.

Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, *15*(2), 573-596. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6.

Niemiec, R. M. (2020). Six functions of character strengths for thriving at times of adversity and opportunity: A theoretical perspective. *Applied Research in Quality of Life*, *15*(2), 551-572. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9692-2.

Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2022). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, *13*, 1145-1163. https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of happiness studies*, *20*, 1179-1196. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2.

Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, *15*, 1-23. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W., & Cheng, X. (2019). Character strengths lead to satisfactory educational outcomes through strength use: A longitudinal analysis. *Frontiers in psychology*, *10*, 1829. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01829

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.6.11]