رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۱۱، شماره پیاپی ۱۱۶، بهمن ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(11), 2026

اثربخش آموزش تاب‌آوری روانشناختی بر خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکردتحصیلی پایین

The effectiveness of psychological resilience training on educational optimism and self-determination of students with low academic performance

سودا محمدحسینی
دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر عذرا غفاری (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر توکل موسی زاده
استادیار، گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر آذر کیامرثی
استادیار، گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Sevda Mohammadhoseini
Ph.D Student in Psychology, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
Dr. Ozra Gaffari *
Associate Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran. o.ghaffari@iauardabil.ac.ir
Dr. Tavakol Mousazadeh
Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
Dr. Azar Kiamarsi
Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری روانشناختی بر خوش بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکردتحصیلی پایین بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دو ماهه انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر اردبیل در سال‌تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که تعداد ۳۹ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به طور تصادفی ساده در دو گروه آموزش تاب‌آوری روانشناختی (۱۹ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش تاب‌آوری‌روانشناختی را دریافت کردند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی (BNSG؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰)، پرسشنامه خوش‌بینی‌تحصیلی (AOQ؛ اسچنن-موران و همکاران، ۲۰۱۳) و پرسشنامه استاندارد عملکردتحصیلی (EPT؛ فام و تیلور، ۱۹۹۹) استفاده شد. تجزیه تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرنی صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد بین گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری تفاوت معناداری وجود داشت (P<۰/۰۱) و آموزش تاب‌آوری روانشناختی دارای ماندگاری اثر در دوره پیگیری بود (P<۰/۰۱). نتایج به دست آمده حاکی از اثربخشی آموزش تاب‌آوری‌روانشناختی بر افزایش خوش‌بینی آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بوده و درمانگران و مشاوران مدارس می‌توانند از این آموزش بهره گیرند.

واژه‌های کلیدی: *خودتعیین‌گری، عملکردتحصیلی، خوش‌بینی‌آموزشی، آموزش تاب‌آوری روانشناختی.*

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of psychological resilience training on educational optimism and self-determination of students with low academic performance. The research method was a quasi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group with a two-month follow-up phase. The statistical population of the study included all female students in the second year of secondary school in District 1 of Ardabil city in the academic year 2023-2024, of which 39 people were selected by purposive sampling and were randomly assigned to two groups of psychological resilience training (n=19) and a control group (n=20). The experimental group received 8 sessions of 90-minute psychological resilience training. The Basic need satisfaction in general (BNSG) (Deci & Ryan, 2000), the academic optimism questionnaire (AOQ; Tschannen-Moran et al., 2013), and the academic performance questionnaire (EPT; Pham & Taylor, 1999) were used to collect data.Data analysis was performed using repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test. The results showed that there was a significant difference between the groups between pre-test, posttest, and follow-up in educational optimism and self-determination (P<0.01), and psychological resilience training had a lasting effect in the follow-up period (P<0.01). The results obtained indicate the effect of psychological resilience training on increasing educational optimism and self-determination of students with low academic performance, and therapists and school counselors can benefit from this training.

Keywords: *Self-Determination, Academic Performance, Educational Optimism, Psychological Resilience Training.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : بهمن ۱۴۰۳** **پذیرش: فروردین ۱۴۰۴** **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۴**

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

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها در این نظام در واقع تلاش برای جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود (وانگ و لیو[۱]، ۲۰۲۴). بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علایم موفقیت فرد، عملکردتحصیلی خوب می‌باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکانپذیر نخواهد بود (بیوخاری[۲] و همکاران، ۲۰۲۴). ترقی هر کشوری رابطه مستقیم با پیشرفت علوم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد (سیف، ۱۳۹۷). عدم عملکردتحصیلی مناسب می‌تواند موجب مشکلاتی مانند دلزدگی از مدرسه، دوری از مدرسه و در نهایت ترک‌تحصیلی گردد (ال-تمیمی[۳] و همکاران، ۲۰۲۳؛ خوما و یوتیتی[۴]، ۲۰۲۳) در این خصوص پژوهشگران علوم تربیتی بر این عقیده‌اند که یکی از روش‌های موثر بر بهبود کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، ایجاد انگیزه پیشرفت و خودتعیین‌گر[۵] بودن آنان در اهداف انتخابی هدف است (گاو[۶] و همکاران، ۲۰۲۴؛ تیسوکو و لیپوراسی[۷]، ۲۰۲۴). انگیزه‌های خودتعیین‌گر جزو یکی از رویکردهای انگیزشی، به نام نظریه خودتعیین‌گری[۸](SDT) می‌باشد که توسط دسی و رایان[۹] مطرح شد. تمرکز عمده این نظریه بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (نیاز به خودمختاری[۱۰]، احساس شایستگی[۱۱] و ارتباط[۱۲]) در انسان است. احساس شایستگی، تمایل افرادبه تعامل موثر با محیط و رخ دادن نتایج مورد دلخواه فرد است. نیاز به خودمختاری (استقلال درونی)، به عنوان تمایل برای خودابتکاری در تنظیم رفتار افراد توصیف می‌شود. ارتباط (وابستگی)، نیاز به احساس ارتباط و پذیرش از طرف نزدیکان مانند والدین و مربی است (دسی و ریان، ۲۰۱۷). بر طبق نظریه خودمختاری توسعهٔ بهزیستی و سلامتی افراد وابسته به تکمیل و ارضاء این سه نیاز اساسی است. به عنوان یک حالت کلی، ارضاء این نیازها و تجربهٔ بهزیستی تحت تاثیر شرایط و محیط‌های زندگی فرد بوده و در گروه تعاملات فرد در زندگی است (ریان و دسی، ۲۰۱۷). این نظریه بر این باور است که افراد برای انجام وظایفشان بدون هیچ گونه دخالت خارجی، باید از انگیزه درونی برخوردار باشند (شاه‌سیاه و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج مطالعات چندی نشان دادند که بین خودتعیین‌گری با عملکرد و پیشرفت‌تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (فتحی-آذر و همکاران، ۱۴۰۳؛ گاو و همکاران، ۲۰۲۴؛ تیسوکو و لیپوراسی، ۲۰۲۴).

علاوه براین، یکی از حوزه‌های جدید در خصوص عملکردتحصیلی دانش‌آموزان که مورد توجه بوده، خوش‌بینی‌آموزشی[۱۳] است. نظر براین است که وجود خوش‌بینی آموزشی می‌تواند زمینه ساز گرایش خودتعیین‌گرانه دانش‌آموزن به تحصیل شده و عملکردتحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار دهد (چاو[۱۴] و همکاران، ۲۰۲۲). این مفهوم توسط اسچنن-موران[۱۵] و همکاران (۲۰۱۳) شکل گرفته است. خوش‌بینی-آموزشی یک باور فردی در دانش‌آموزان است و از سه مؤلفهٔ تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده است (اسچنن-موران و همکاران، ۲۰۱۳). افراد خوش‌بین از رسیدن به هدف اطمینان دارند و افراد بدبین نسبت به رسیدن به هدف (تحصیلی یا غیرتحصیلی) در شرایط مشابه شک دارند (رسام و همکاران، ۱۴۰۰؛ کارور و شی‌یر[۱۶]، ۲۰۲۴). خوش‌بینی‌آموزشی هم سازه‌ای جمعی و هم فردی است و شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری که از تعامل بین حس کارآمدی جمعی، اعتماد و تأکید تحصیلی به عنوان بخشی از سلامت سازمانی مدارس ایجاد شده است (سیدیو[۱۷] و همکاران، ۲۰۲۳).

این مفهوم حاصل تعامل بین کارآمدی؛ تأکید تحصیلی و اعتماد است و به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. در واقع خوش‌بینی‌آموزشی دانش‌آموز یک باور فردی است که تحت تأثیر عوامل محیطی در فرد شکل می‌گیرد (کارور و شی‌یر، ۲۰۲۴). به بیانی دیگر خوش‌بینی آموزشی یعنی باور مثبت دانش‌آموز به اینکه او می‌تواند در عملکردتحصیلی از طریق تأکید بر تحصیل و یادگیری، اعتماد

1. Wang & Luo
2. Bukhari
3. Al-Tameemi
4. Khuma & Utete
5. self_determination
6. Gao
7. Tisocco & Liporace
8. self-determination theory
9. Deci & Ryan
10. autonomy
11. competence
12. relatedness
13. academic optimism
14. Chow
15. Tschannen-Moran
16. Carver & Scheier
17. Siddique

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

به همکاری والدین و دانش‌آموزان و باور داشتن به ظرفیت فردی به منظور حل مشکلات و واکنش به شکست‌ها به صورت انعطاف‌پذیر، تفاوت ایجاد نماید (زوریک[1] و همکاران، ۲۰۲۲). در این خصوص نتایج مطالعات چندی حاکی ارتباط مثبت و معنادار بین خوش‌بینی-آموزشی با پیشرفت‌تحصیلی و عملکردتحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰؛ بساک و همکاران، ۱۴۰۳). نظر برآنچه بیان شد و نقش خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری در پیشرفت‌تحصیلی و عملکردتحصیلی دانش‌آموزان و نیز قابلیت بهبود این متغیرها، به نظر می‌رسد انجام مداخلات روانشناختی که بر پایه تاب‌آوری دانش‌آموزان بنیان شده باشد، می‌تواند ارتقا و افزایش این متغیرها را در پی داشته باشد. در این خصوص بسیاری از محققان براین باورند که زمانی که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری در خصوص کارکردهای تحصیلی باشند، می‌توانند زمینه پیشرفت تحصیلی‌شان را به شدت افزایش دهند (بیتمن[2]، ۲۰۲۱؛ فیدریتینی[3] و همکاران، ۲۰۲۱).

در واقع تاب‌آوری روانشناختی[4] یکی از برجسته‌ترین متغیرها در روانشناسی مثبت است که در سال‌های اخیر بیش از پیش شایان توجه قرار گرفته است و روانشناسان بر آن تأکید داشته‌اند و به تعبیر روتر[5] (۲۰۲۳)، به ظرفیت افراد در سازگاری پیدا کردن با شرایط دشوار زندگی گفته می‌شود. در تعریف دیگری از فولکی[6] (۲۰۱۸)، تاب‌آوری به ظرفیت بازگشت از چالش‌های اجتماعی، مالی و یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق شده است و بیانگر توانایی فرد جهت سازش یافتگی مجدد[7] در برابر غم، ضربه، شرایط نامطلوب و عوامل تنیدگی‌زای زندگی است (آریتیمی[8] و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش تاب‌آوری فرآیندی است که به افراد کمک می‌کند مهارت‌ها و رفتارهای لازم را برای انطباق مثبت با تغییرات، بهبودی از مشکلات و تداوم در مواجهه با چالش‌ها توسعه دهند. به بیانی دیگر آموزش تاب‌آوری فرآیندی است که به افراد می‌آموزد که چگونه با شرایط دشوار سازگار شوند تا به طور موثر در سختی‌ها عبور کنند (اسکیوچ[9] و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین رابرتسون[10] و همکاران (۲۰۱۵) بیان کرده‌اند که آموزش تاب‌آوری یک فرآیند پویا است که سازگاری مثبت را در زمینه ناملایمات مهم زندگی شامل می‌شود و می‌تواند حتی با نحوه تفسیر افراد از ناملایماتی که با آن روبرو هستند، شکل بگیرد. در واقع هدف اصلی تعلیم و تربیت، ایجاد تغییر نه‌تنها در میزان دانش، بلکه در گسترش توانایی‌ها و ارتقای مهارت‌ها است (گنزالز-پیرز و رامیرز-مونتایا[11]، ۲۰۲۲). لذا می‌توان با ارتقای ظرفیت تاب‌آوری به دانش‌آموزان کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی به‌گونه‌ای مثبت و کارآمد روبرو شوند و در زمینه‌تحصیلی نیز در کاهش افت‌تحصیلی آن‌ها از آن بهره گرفت (مک‌کنزی[12] و همکاران، ۲۰۲۴؛ وایودین[13] و همکاران، ۲۰۲۳).

به علاوه مرور تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد، به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند (اونویی[14] و همکاران، ۲۰۲۲). در این راستا کثیر و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش تاب‌آوری تاثیر معناداری بر افزایش عملکردتحصیلی در دانش‌آموزان داشت. همچنین نتیجه مشابهی در خصوص تاثیر آموزش تاب‌آوری بر افزایش عملکردتحصیلی در مطالعه گالیزتی و سیوترانی[15] (۲۰۲۱) و محمد و همکاران (۲۰۲۳) نیز به دست آمد. بعلاوه مطالعه یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد آموزش تاب‌آوری موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و افزایش عملکردتحصیلی دانش‌آموزان شد. همچنین بهات[16] و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای نشان داد که ارائه مداخله تاب‌آوری تأثیر معناداری بر افزایش سطوح خوش‌بینی و عزت‌نفس دانش‌آموزان داشت. همچنین یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود بر تاثیر آموزش تاب‌آوری روانشناختی بر خودتعیین‌گری و افزایش انگیزش اشاره کردند.

در نهایت با توجه به مبانی نظری و پژوهشی بیان شده و اهمیت عملکردتحصیلی دانش‌آموزان و مشکلات ناشی از عملکرد پایین مانند بی‌انگیزشی‌تحصیلی، افت تحصیلی و حتی ترک‌تحصیل که خود می‌تواند مشکلات عدیده‌تری به همراه داشته باشد (ال-تمیمی و همکاران،

1. Zurek
2. Bittmann
3. Findyartini
4. resilience
5. Rutter
6. Folke
7. readjustment
8. Artime
9. Scheuch
10. Robertson
11. González-Pérez & Ramírez-Montoya
12. McKenzie
13. Wahyudin
14. Ononye
15. Galizty & Sutarni
16. Bhatt

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

۲۰۲۳؛ خوما و یوتیتی، ۲۰۲۳)، انجام چنین پژوهشی به منظور کاهش این معضل بسیار مهم و حائز اهمیت است. افزون براین با توجه خلاء پژوهشی موجود در خصوص تاثیر این روش آموزشی بر متغیر خودتعیین‌گری و نیز به منظور بررسی و فهم تاثیرگذاری بیشتر مداخله‌ی روانشناختی مطرح شده، اهمیت انجام این پژوهش بیشتر نمایان می‌گردد. چرا که انجام مداخلات روانشناختی تاثیرگذار بر این معضل می‌تواند موجب ایجاد تلویحاتی آموزشی و حتی جنبه پیشگیرانه از پیامدهای منفی عملکرد پایین در دانش‌آموزان داشته باشد. به ویژه با نظر به حساسیت سنی (دوره دوم متوسطه) گروه مورد مطالعه در خصوص توجه به مسائل اجتماعی، همسالان و غیره، هر گونه دلزدگی از مدرسه می‌تواند آنها را مستعد رفتارهای پرخطر گرداند. لذا ضرروت دیگر این مطالعه تلاش برای افزایش ارتباط با مدرسه و انگیزش برای تحصیل دانش‌آموزان است. براین اساس پژوهش حاضر به تعیین اثربخشی آموزش‌تاب‌آوری روانشناختی بر خوش‌بینی آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین پرداخت.

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر اردبیل در سال‌تحصیلی ۱۴۰۳- ۱۴۰۲ بودند که تعداد ۳۹ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند به این شرح انتخاب گردید: ابتدا تعداد ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان (براساس شیوع ۲۸/۱۵ درصدی افت‌تحصیلی در دانش‌آموزان؛ محمدی و موسوی، ۱۳۹۶) از طریق پرسشنامه استاندارد عملکرد تحصیلی فام و تیلور[1](۱۹۹۹) مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس تعداد ۳۹ نفر که دو نمره پایین‌تر از انحراف معیار (نمره برش ۱۲۰؛ فام و تیلور، ۱۹۹۹) کسب کرده بودند، به عنوان گروه نمونه آماری شناسایی و به طور تصادفی در دو گروه آموزش تاب‌آوری روانشناختی (۱۹ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. (لازم به ذکر است که در ابتدا تعداد ۴۰ نفر انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفری قرار گرفته بودند، اما با توجه به اینکه در طی جلسات درمانی یکی از دانش‌آموزان گروه آزمایش از ادامه شرکت در پژوهش انصراف دادند، گروه آزمایش ۱۹ نفر لحاظ گردید). ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: تکمیل فرم رضایت نامه شرکت در پژوهش، عدم ابتلاء به مشکلات روانشناختی حاد (براساس گزارش خود افراد شرکت کننده و مصاحبه اولیه توسط پژوهشگر) و ملاک‌های خروج شامل: غیبت دو جلسه متوالی از برنامه مداخله‌ای، عدم تمکیل پرسشنامه‌ها، شرکت در هر یک از برنامه‌ها و مداخلات رواندرمانی در طی ۶ ماه گذشته در خصوص متغیرهای مورد مطالعه و مشکلات مربوط به مسائل خانوادگی (مشکلات والدین مانند اختلافات شدید زناشویی، جدایی و غیره که می‌توانست رفتارهای دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد بود. به منظور گردآوری داده‌ها بعد از انجام هماهنگی‌های لازم و انتخاب نمونه آماری از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. بعد گروه آزمایشی مورد مداخله آموزشی قرار گرفت و گروه کنترل بدون هیچ مداخله‌ای باقی‌ماندند. ملاحظات اخلاقی مورد توجه در این پژوهش شامل: دریافت کردن رضایت‌نامه کتبی از شرکت‌کنندگان، محرمانه ماندن تمانی اطلاعات، حفظ کرامت انسانی مشارکت‌کننده‌گان و اجرای روش درمانی در صورت فشرده (دو جلسه در هفته) برای گروه کنترل بود. در نهایت بعد از اتمام مداخله آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. همچنین بعد از گذشت دو ماه مرحله پیگیری انجام شد. در نهایت، داده‌های پژوهش با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بنفرنی و نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی[2](BNSG): به منظور بررسی خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان از این پرسشنامه استفاده شد. این پرسشنامه توسط دسی و رایان[3] (۲۰۰۰) ساخته شده است که میزان احساس حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگر آزمودنی‌ها را می‌سنجد. مقیاس مذکور ۲۱ گویه است که بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده است (نمره ۱ برای اصلا درست نیست تا نمره ۷، کاملا درست). حداقل نمره ۲۱ و حداکثر نمره ۱۴۷ است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). بارتولومیو[4] و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی به بررسی روایی و پایایی این مقیاس پرداختند و روایی آن محتوایی آن را مطلوب (۰/۷۸) و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای مولفه‌های شایستگی، ارتباط و استقلال به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۸۲ و ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند. در ایران بشارت و رنجبرکلاگری (۱۳۹۲) به اعتباریابی این پرسشنامه پرداختند. همبستگی نمره کل آزمون با نیازها برای استقلال، شایستگی و وابستگی را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۸۵ گزارش کردند. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که خرده آزمون‌ها همبستگی بالایی با یکدیگر ندارد. به این ترتیب روایی سازه‌ای مقیاس روایی مورد تایید قرار

1. pham and taylor academic performance questionnaire
2. basic need satisfaction in general
3. Deci & Ryan
4. Bartholomew

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

گرفت. همچنین پایایی این پرسشنامه با ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ و پایایی بازآزمایی بعد از دو هفته را نیز بین ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ برای زیر مقیاس‌ها گزارش کردند. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی[1](AOQ): پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز توسط اسچنن- موران[2] و همکاران (۲۰۱۳)، ساخته شده و دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) که براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده است (اسچنن- موران و همکاران، ۲۰۱۳). اسچنن- موران و همکاران(۲۰۱۳)، روایی محتوایی این پرسشنامه مطلوب (۰/۸۲) و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های بالا به ترتیب برابر، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ و کل آزمون برابر ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج تحلیل موازی برای شناسایی دقیق مؤلفه‌ها انجام گرفت که نتایج این تحلیل نیز این سه مؤلفه را مورد تأیید قرار داد. همچنین روایی محتوایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند (۰/۷۹). بعلاوه ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های بالا به ترتیب برابر، ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۹۰ و کل آزمون برابر ۰/۹۶ گزارش کردند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶). در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه استاندارد عملکرد تحصیلی[3](EPT): **این** پرسشنامه توسط فام و تیلور[4] (۱۹۹۹) تهیه شده و دارای ۴۸ گویه است که نمره‌گذاری آن در لیکرت ۵ درجه‌ای (ازهیچ وقت، نمره ۱ تا خیلی‌زیاد، نمره ۵) انجام می‌شود. در این پرسشنامه نمره‌ی کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی پایین و نمره‌ی بالاتر از۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و نمره‌ی بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط است (فام و تیلور، ۱۹۹۹). فام و تیلور (۱۹۹۹) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرنباخ برابر ۰/۸۳ برای دانش‌آموزان دختر، ۰/۸۶ برای دانش‌آموزان پسر و ۰/۸۵ برای کل دانش‌آموزان گزارش کردند. همچنین ضرایب روایی افتراقی بین این پرسشنامه با پرسشنامه تقلب تحصیلی آندرمن[5] و همکارن (۱۹۹۸) در کل نمونه در سطح آماری $P<۰/۰۰۱$ ($r=-۰/۳۴$) معنادار بود. در ایران‌صفاریه و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی روایی و پایایی پرسشنامه بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز پرداختند. بررسی روایی مقیاس با استفاده از آزمون‌های KMO و کرویت بارتلت انجام گرفت. نتایج نتایج حاکی از مطلوب بودن یافته‌های هر دو آزمون بود و هر دو عامل با مقدار ویژه بیشتر از یک یافت شد. این دو عامل در مجموع توانستند ۷۵/۲۶۸ درصد از واریانس تمامی سوالات پژوهش را تبیین کنند. جهت تعیین پایایی ابزار از همسانی درونی به شیوه‌ی آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

آموزش تاب‌آوری روانشناختی: در این مطالعه آموزش تاب‌آوری‌روانشناختی براساس روش آموزشی استینهارت[6] و همکاران (۲۰۰۸) در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای یک جلسه انجام شد. این بسته آموزشی در مطالعه خدائی و زارع (۱۴۰۰) به صورت گروهی برای نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته است. جلسات آموزشی بر طبق مراحل زیر ارائه شد:

جدول۱. خلاصه محتوای آموزشی تاب‌آوری روانشناختی (استینهارت و همکاران، ۲۰۰۸)

جلسات	اهداف	محتوا
اول	معارف و ارائه توضیحات کلی	آشنایی اعضای گروه با همدیگر، با پژوهشگر، صحبت در خصوص مقرارات جلسات، توضیحات اولیه در مورد عملکرد تحصیلی و تاب‌آوری
دوم	آشنایی با مفهوم تاب آوری	تعریف، معرفی خصوصیات افراد تاب‌آور مانند: شادی، خردمندی و بینش، شوخ‌طبعی، همدلی، قابلیت‌های ذهنی، ثبات قدم، هدفمندی در زندگی
سوم	اشنایی با عوامل حمایتی داخلی	مفهوم خوش‌بینی، عزت نفس و منبع کنترل
چهارم	آشنایی با عوامل حمایتی بیرونی	سیستم حمایتی، مسئولیت پذیری و پذیرش نقش‌های معنی‌دار
پنجم	آشنایی با راه‌های ایجاد تاب‌آوری	برقراری و حفظ ارتباط با دیگران، چهارچوب دادن به استرس‌ها، پذیرفتن تغییر
ششم	ادامه راه‌های ایجاد تاب‌آوری	هدفمندی و امید داشتن نسبت به آینده، عمل کردن
هفتم	ادامه راه‌های ایجاد تاب‌آوری	خودآگاهی، پرورش اعتماد به نفس، خودمراقبتی
هشتم	جمع‌بندی نهایی	مروری بر جلسات پیشین، پاسخپویی به سوالات شرکت کنندگان

1. academic optimism questionnaire
2. Tschannen-Moran
3. academic performance questionnaire
4. Pham & Taylor
5. Anderman
6. Steinhardt

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

یافته ها

در مطالعه حاضر، تعداد ۳۹ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع دوره دوم متوسط در دو گروه آموزش تاب‌آوری روانشناختی (۱۹ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) مورد مطالعه قرار گرفتند. براساس یافته‌ها میانگین و انحراف معیار سنی گروه کنترل ۱/۰۲±۱۷/۰۹ و گروه آزمایش ۱/۱۸±۱۷/۱۶ بود. میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی در گروه کنترل ۲/۴۷±۱۶/۸۷ و گروه آزمایش ۲/۵۱±۱۶/۹۰ بود. بعلاوه در هر دو گروه کمترین فراوانی پایه اول دوره دوم متوسطه (گروه کنترل ۲۵ درصد؛ گروه آزمایش ۱۵/۷۸ درصد) و بیشترین فراوانی پایه سوم (گروه کنترل ۴۵ درصد؛ گروه آزمایش ۵۲/۶۳ درصد) بود. در ادامه میانگین و انحراف‌معیار متغیرها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	شاپیرو-ویلک	
					آماره z	معنی‌داری
خوش‌بینی آموزشی	کنترل	پیش‌آزمون	۴۲/۹۵	۶/۶۱	۰/۹۱۶	۰/۳۱۲
		پس‌آزمون	۴۴/۸۲	۶/۷۸	۰/۸۹۰	۰/۴۰۸
		پیگیری	۴۳/۵۱	۶/۶۹	۰/۸۹۰	۰/۴۰۸
	آموزشی تاب‌آوری روانشناختی	پیش‌آزمون	۴۲/۷۹	۵/۸۳	۰/۹۳۹	۰/۲۵۰
		پس‌آزمون	۸۹/۵۷	۸/۱۴	۰/۸۷۰	۰/۳۴
		پیگیری	۷۶/۴۳	۷/۴۹	۰/۹۱۴	۰/۰۹۵
خودتعیین‌گری	کنترل	پیش‌آزمون	۴۳/۱۸	۵/۶۳	۰/۹۲۶	۰/۵۷۵
		پس‌آزمون	۴۲/۷۴	۵/۴۹	۰/۹۳۴	۰/۲۰۶
		پیگیری	۴۱/۹۶	۵/۱۸	۰/۹۷۰	۰/۷۷۴
	آموزشی تاب‌آوری روانشناختی	پیش‌آزمون	۴۲/۵۳	۵/۲۴	۰/۹۷۵	۰/۷۸۶
		پس‌آزمون	۸۱/۶۳	۹/۴۵	۰/۹۵۳	۰/۴۴۷
		پیگیری	۷۱/۷۸	۷/۵۱	۰/۹۵۰	۰/۴۴۰

در جدول ۲ نتایج نشان می‌دهد که گروه مداخله نسبت به کنترل در طول مراحل سنجش تغییرات بیشتری در متغیرهای خوش‌بینی آموزشی و خودتعیین‌گری داشته است؛ در واقع روند تغییرات این متغیرها افزایشی است. همچنین نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد، داده‌ها در مراحل مختلف سنجش به تفکیک گروه‌ها دارای توزیع نرمال می‌باشند (P>۰/۰۵). بر این اساس می‌توان از آزمون‌های پارامتری استفاده کرد. بعلاوه نتایج بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و گروه کنترل نشان داد که آماره F معنادار نیست (P>۰/۰۵). بعلاوه نتایج آزمون همگنی واریانس‌های (لوین) نتایج نشان داد که واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل برابر بود (خوش‌بینی‌آموزشی، F=۰/۶۳۸، P=۰/۴۳۰؛ خودتعیین‌گری، F=۱/۶۰۴، P=۰/۲۱۳). همچنین نتایج مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس (آزمون M-Box) حاکی از عدم تفاوت بین واریانس‌ها متغیرها است (M- Box=۳۷/۸۴۹، F=۱/۴۸۴، P=۰/۰۷۲). بنابراین، برای انجام ادامه تحلیل مانعی وجود ندارد.

جدول ۳. نتایج شاخص‌های اعتباری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	معناداری	ضریب اتا	توان آماری
گروه	اثر پیلایی	۰/۸۶۱	۲۷/۹۶۸	۴	۱۴۸	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰	۱
	لامبدا ویلکز	۰/۱۴۰	۶۰/۹۲۷	۴	۱۴۶	۰/۰۰۱	۰/۶۲۵	۱
	اثر هتلینگ	۶/۱۱۴	۱۱۰/۰۷۶	۴	۱۴۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴۵	۱
	بزرگترین ریشه خطا	۶/۱۱۴	۲۲۶/۲۱۰	۲	۷۲	۰/۰۰۱	۰/۸۵۹	۱

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

در جدول فوق نتایج شاخص‌های اعتباری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ارائه شده است؛ نتایج ارزیابی درون گروهی نشان می‌دهد داد که بین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در ترکیب متغیرهای وابسته به‌طور همزمان (P<۰/۰۱، F=۲۷/۹۶، ۰/۸۶= اثرپیلایی) تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به عبارتی یافته‌های فوق حاکی از آن است که روند تغییر معناداری در میانگین متغیرهای مورد بررسی در مراحل ارزیابی مشاهده شده و میزان تغییرات مربوط به متغیر طی مراحل ارزیابی در دو گروه مورد مطالعه متفاوت بوده است، اما دقیق مشخص نسیت که در کدام یک از متغیرها این چنین بوده است، برای بررسی دقیق روند تغییرات در ادامه، نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر	توان آماری
خوش بینی آموزشی	زمان	۶۹۰۱/۰۵۳	۱	۶۹۰۱/۰۵۳	۱۳۹/۹۳۲	۰/۰۰۱	۰/۷۶۱	۱
	زمان * گروه	۶۲۵۶/۷۴۵	۱	۶۲۵۶/۷۴۵	۱۲۱/۸۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰۴	۱
	خطا	۱۸۲۴/۷۴۲	۳۷	۴۹/۳۱۷				
	بین گروهی	۱۶۵۵/۱۲۸	۱	۱۶۵۵/۱۲۸	۱۳۵/۰۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵۸	۱
خودتعیین گری	زمان	۳۷۵۵/۱۴۵	۱	۳۷۵۵/۱۴۵	۱۲۰/۳۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲۵	۱
	زمان * گروه	۴۶۱۰/۵۳۰	۱	۴۶۱۰/۵۳۰	۱۵۹/۷۸۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۶	۱
	خطا	۱۱۵۴/۳۴۲	۳۷	۳۱/۱۹۸				
	بین گروهی	۱۵۸۰/۹۱۵	۱	۱۵۸۰/۹۱۵	۱۶۴/۲۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۷۳	۱

نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد که بین گروه‌ها در متغیرهای خوش‌بینی آموزشی (F=۱۳۵/۰۳، P=۰/۰۰۱، η=۰/۷۵) و خودتعیین‌گری (F=۱۶۴/۲۱، P=۰/۰۰۱، η=۰/۷۷) تفاوت معنادار وجود دارد. جهت بررسی روند تغییرات در گروه‌ها در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی به تفکیک گروه‌ها در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه تغیرات درون گروهی متغیرها در مراحل سنجش

متغیر	مراحل سنجش	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		اختلاف میانگین	معنی‌داری	اختلاف میانگین	معنی‌داری
خوش‌بینی‌آموزشی	پیش‌آزمون –پس‌آزمون	-۲۴/۶۲۵	۰/۰۰۱	-۱۰/۸۷	۱/۰۰
	پیش‌آزمون-پیگیری	-۱۸/۸۱۷	۰/۰۰۱	-۰/۵۶	۱/۰۰
	پس‌آزمون -پیگیری	۲/۸۰۷	۰/۰۸۵	۱/۳۱	۱/۰۰
خودتعیین‌گری	پیش‌آزمون –پس‌آزمون	-۱۹/۰۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱/۰۰
	پیش‌آزمون-پیگیری	-۱۳/۸۸۲	۰/۰۰۱	۱/۲۲	۱/۰۰
	پس‌آزمون -پیگیری	۳/۱۷۱	۰/۰۸۸	۰/۷۸	۱/۰۰

نتایج آزمون بنفرونی (جدول ۵) نشان می‌دهد که در گروه درمانی تغییرات بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون (P=۰/۰۰۱، MD=-۲۴/۶۲) و پیش‌آزمون و پیگیری (P=۰/۰۰۱، MD=-۱۸/۸۱) متغیر خوش‌بینی‌آموزشی تفاوت وجود دارد؛ همچنین نتایج نشان داد بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون (P=۰/۰۰۱، MD=-۱۹/۰۵) و پیش‌آزمون و پیگیری (P=۰/۰۰۱، MD=-۱۳/۸۸) متغیر خودتعیین‌گری تفاوت وجود دارد. اما در مقابل نتایج نشان داد که بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری تفاوت معناداری وجود نداشت که نشان دهنده ثبات نتایج در طول زمان است، در مجموع می‌توان گفت که مداخله آموزشی تا مرحله پیگیری تاثیرات ماندگاری داشته است.

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

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری روانشناختی بر خوش‌بینی آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام شد. یافته اول نشان داد که آموزش تاب‌آوری روانشناختی باعث افزایش خوش‌بینی آموزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین شده است؛ این یافته با پژوهش‌ها محمد و همکاران (۲۰۲۳) و بهات و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این یافته قابل بیان است که عملکرد تحصیلی‌پایین، نحوه پاسخ‌دهی افراد و یا واکنش نسبت به آن است که می‌تواند در سازگاری فرد نقش بسزایی ایفا نماید. لذا، افرادی که دارای تاب‌آوری هستند، اغلب با ایجاد هیجانات مثبت، پس از رویارویی با عوامل فشارزا، به حالت طبیعی باز می‌گردند. افراد تاب‌آور بدون اینکه سلامت روانی‌شان کاهش یابد و دچار مشکلات روانشناختی شوند، رویدادهای فشارزا را پشت سر می‌گذارند، همچنین به نظر می‌رسد در بعضی موارد با وجود تجارب سختشان پیشرفت نیز کرده و کامیاب شده‌اند (شاتی[1] و همکاران، ۲۰۱۷). به نظر می‌رسد تاب‌آوری انعطاف‌پذیری فرد را افزایش می‌دهد. این ویژگی باعث افزایش سازگاری فرد با شرایط مختلف می‌گردد. افراد با تاب‌آوری بالا در مقابل رویدادهای استرس زا با خوش‌بینی، ابراز وجود و اعتماد به نفس بیشتری برخورد می‌کنند. در نتیجه این رویدادها را قابل کنترل می‌کنند. نگرش خوش‌بینانه پردازش اطلاعات را مؤثرتر می‌کند و فرد راهبردهای مقابله فعال تری را به خود می‌گیرد و توان کنارآمدن با شرایط، تقویت می‌شود (کیولداس و فودی[2]، ۲۰۲۲).

لذا در مطالعه حاضر نیز، آموزش تاب‌آوری روانشناختی به دانش‌آموزان کمک نمود تا چاره‌ساز و انعطاف‌پذیر بوده و مطابق تغییرات محیطی خود را وفق دهند و این موضوع زمینه ساز افزایش دیدگاه مثبت گرایانه و خوش‌بینانه در آنان شد. چنانچه در این خصوص عبدالرضاپور و همکاران (۲۰۲۳) معتقدند که افراد تاب‌آور از اعتماد به نفس و خودکارآمدی برخوردارند که به آنها اجازه می‌دهد با موفقیت، چالش‌های پیش رو را پشت سر بگذارند. این افراد احساس ناامیدی کمتری داشته و از این مهارت برخوردارند که به یک مشکل به عنوان مسئله‌ای که می‌توانند آن را کندوکاو کنند، تغییر دهند، تحمل کنند و یا به طرق دیگر حل کنند نگاه کنند و همین موضوع و تحمل آنها در برابر مشکلات، سبب چشم انداز مثبت و خوش‌بینی آنها می‌شود. در واقع خوش‌بینی یکی از ویژگی‌های افراد تاب آور است (میراندا[3] و همکاران، ۲۰۲۰). لذا از آنجا که خوش‌بینی یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است، باعث می‌شود که این دانش‌آموزان، با وجود قرار گرفتن در محیط‌های استرس‌زا آسیبی نبینند و با مسائل و مشکلات زندگی و بالاخص تحصیلی به دید مثبت و همراه با خوش‌بینی نگاه کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی در آنان نیز افزایش می‌یابد. چنانچه نتایج مطالعه حاضر نیز موید این گفته است.

یافته دوم نشان داد که آموزش تاب‌آوری روانشناختی باعث افزایش خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین شده است؛ این یافته با پژوهش‌ها رابرتسون و همکاران (۲۰۱۶) و یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان چنین مطرح ساخت که توانش تاب‌آوری، انتظارات و تفاسیر مثبت از رخدادها را تقویت می‌کنند، فرد را به هدف‌گذاری ترغیب می‌نمایند و از طریق ارائه ابزارهای مختلف جهت حل مسائل و کنار آمدن با موانع و شکست‌هایی که آزمودنی‌ها ممکن است با آنها مواجه گردند، میزان کارآیی فردی را افزایش می‌دهند (شاه‌سیاه و همکاران، ۱۳۹۹) و این موضوع می‌تواند زمینه ساز افزایش خودتعیین‌گری افراد شود. چرا که بنا به عقیده امرسون و مک‌کارتی[4] (۲۰۱۴)، خودتعیین‌گری انگیزشی درونی نیرومندی است که کلیه مهارت‌ها، افکار و دانش افراد را تحت الشعاع قرار داده و فرد را قادر می‌سازد تا رفتاری خودآگاهانه، هدفمند و مستقل از خود ارائه دهد. پس در این عنصر انگیزشی، خودآگاهی نقش اساسی داشته و به ناظری آگاه تبدیل می‌شود که انتخاب‌های فردی و مدیریتی فرد را به عهده می‌گیرد. لذا آموزش تاب‌آوری روانشناختی نیز با ایجاد زمینه خودآگاهی (مانند جلسه آموزشی هفتم که به آموزش خودآگاهی، پرورش اعتماد به نفس، خودمراقبتی پرداخته شد) موجب افزایش خودتعیین‌گری دانش‌آموزان گردید.

افزون براین برنامه تاب‌آوری روانشناختی از طریق آموزش شیوه‌های جرأتمندانه به جای سبک‌های مبتنی بر پرخاشگری یا انفعال به کنار آمدن با کشاکش‌ها می‌پردازد. در این برنامه طیف متنوعی از سایر انواع توانش‌های رفتاری نیزگنجانده شده است. به عنوان نمونه، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند تا از طریق برداشتن یک سلسله گام‌های عینی ملموس و انجام تمرین رفتارهای فرضی برای اتخاذ تصمیمات و کارهای بزرگ اقدام نمایند. ارتقاء تاب‌آوری منجر به تربیت افراد در به دست آوردن تفکر و توانش‌های بهتر و دانش بیشتر می‌شود (زوریک و همکاران، ۲۰۲۲). در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان چنین بیان کرد؛ تاب‌آوری روانشناختی صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه این امکان را برای فرد تاب‌آور فراهم می‌کند که مشارکت کننده فعال و سازنده و به طور کلی خودتعیین‌گر باشد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش تاب‌آوری روانشناختی یک آموزش موثر بر افزایش خوش‌بینی‌آموزشی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بوده و این تاثیر در طول زمان اثر پایداری داشته است؛ در نتیجه، این مطالعه نشان می‌دهد که‌آموزش تاب

1. Shatté
2. Kuldas & Foody
3. Miranda
4. Emerson & McCarthy

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

آوری روانشناختی به طور قابل توجهی هم خوش‌بینی‌آموزشی و هم خودتعیین‌گری را در دانش‌آموزان با عملکردتحصیلی پایین افزایش می‌دهد. مزایای پایدار مشاهده شده در طول زمان بر پتانسیل آن به عنوان یک رویکرد آموزشی ارزشمند تأکید می‌کند. لذا با توجه به نقش هر دو متغیر در ایجاد و افزایش انگیزه‌تحصیلی دانش‌آموزان (چاو و همکاران، ۲۰۲۲؛ فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۳؛ بساک و همکاران، ۱۴۰۳؛ گاو و همکاران، ۲۰۲۴؛ تیسوکو و لیپوراسی، ۲۰۲۴)؛ روانشناسان و مشاوران مدارس و مراکز رواندرمانی می‌توانند از این روش در هنگام کار با دانش‌آموزان دارای عملکردتحصیلی پایین به منظور افزایش انگیزش و متغیرهای مرتبط بهره گیرند. در این تحقیق، عدم کنترل ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی نمونه‌ها و استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از محدودیت‌های این پژوهش بود. براین اساس پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی افراد مورد مطالعه از طریق پرسشنامه‌ها بررسی و کنترل گردد. بعلاوه پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از روش‌های نمونه‌گیری احتمالی استفاده شود تا قابلیت تعمیم یافته‌های به دست آمده افزایش یابد.

منابع

بساک، ف.، بهجتی اردکانی، ف.، محمدپناه، ع.، و سارا عباسی، ا. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی‌تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و تاب آوری و عملکردتحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۴)، ۱۳۰-۱۱۵. https://www.doi.org/10.22034/jiera.2024.433648.3102

بشارت، م.ع. و رنجبر کلاگری، ا. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۴)، ۱۴۶-۱۶۸. https://jem.atu.ac.ir/article_90.html

جعفری، ل.، حجازی، م.، جلیلی، ا.، و صبحی، ا. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی معنای تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۸(۱)، ۱۴-۲۶. http://childmentalhealth.ir/article-1-1083-fa.html

خدائی، ع.، و زارع، ح. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر عاطفه مثبت و منفی و رضایت از زندگی نوجوانان. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۷(۶۷)، ۲۹۱-۳۰۲. https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054907

رسام، ا.ر.، غفاری نوران، ع.، ابوالقاسمی، ع. ، و بیرامی، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثر بخشی برنامه‌های آموزش خوش‌بینی، تنظیم‌هیجان و ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی، تاب‌آوری و دلزدگی‌تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *سبک‌زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵(۳)، ۲۴۶-۲۶۳. http://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1399.0.0.35.4

سیف، ع.ا. (۱۳۹۷). روان‌شناسی پرورشی. چاپ پانزدهم. تهران: انتشارات آگاه. https://agahbookshop.com/11463

فتحی آذر، س.، غفاری نوران، ع.، کیامرثی، آ.، و رضایی شریف، ع. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی‌تحصیلی بالا. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۹(۷۴)، ۵۰-۶۱. https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.57792.5740

قدم‌پور، ع.ا.، امیریان، ل.، خلیلی گشنیگانی، ز.، و نقی بیرانوند، ف. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خوش‌بینی‌تحصیلی دانش‌آموزان. *اندازه گیری تربیتی*، ۷(۲۷)، ۴۵-۶۴. https://doi.org/10.22054/jem.2017.17284.1444

کثیر، ص.، حسینی‌مهر، م.، عقیلی‌راد، س.، و شرهانی، م. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش برنامه تاب آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۸ (۱۲)، ۴۰-۳۹. http://frooyesh.ir/article-1-1372-fa.html

شاه‌سیاه، ن.، رضاپور، ی.، و محمدهادی صافی. م. (۱۳۹۹). الگوی روابط ساختاری روابط ذهن آگاهی، خودتعیین‌گری، شفقت به خود و ناگویی‌هیجانی در دانش‌آموزان دختر دارای سابقه خودزنی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۴۹-۱۶۹. https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1399.15.60.12.6

یاراحمدی، ی.، نادری، ن.، اکبری، م.، و یعقوبی، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکردتحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۷(۱)، ۲۲۶-۲۴۳. https://doi.org/10.34785/J012.2019.330

Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *Public Library of Science*, 18(5), 28-35. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984.

Al-Tameemi, R. A.N., Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A. S. G., Al Hazaa, K., BenSaid, A., & Romanowski, M. H. (2023). Determinants of poor academic performance among undergraduate students—A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 232-242. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100232.

Artime, O., Grassia, M., De Domenico, M., Gleeson, J., Mangioni, G., & Radicchi, F. (2024). Robustness and resilience of complex networks. *Nature Reviews Physics*, 6(2), 114-131. https://doi.org/10.1038/s42254-023-00676-y.

Bukhari, S. U. P., Rafique, M., Khaliq, N., Hatesh, H., Umer, N., Ahmed, S., & Nadeem, S. V. (2024). Academic Performance Indicators To Improve Learning Outcomes Of Students In Educational Institutes: Beyond Standardized Tests. *Migration Letters*, 21(S11), 1428-140. https://www.researchgate.net/publication/383183120.

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

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2024). Optimism. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, 4849-4854. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2018.
Chow, L.S., Gerszten, R. E., Taylor, J. M., Pedersen, B. K., Trappe, S., & Snyder, M. P. (2022). Exerkines in health, resilience and disease. *Nature Reviews Endocrinology*, 18(5), 273-289. https://doi.org/10.1038/s41574-022-00641-2.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
Emerson, R. W., & McCarthy, T. (2014). *Orientation and mobility for students with visual impairments.* In International review of research in developmental disabilities (pp. 258-280). Elsevier Inc. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-420039-5.00008-3.
Falk, D.A., van Mantgem, P.J., Keeley, J.E., Gregg, R.M., Guiterman, C.H., Tepley, A.J., & Marshall, L.A. (2022). Mechanisms of forest resilience. *Forest Ecology and Management*, 512, 120129. https://doi.org/10.1016/j.foreco.2022.120129.
Folke, C. (2016). Resilience (republished). Ecology and society, 21(4), 130-145. http://dx.doi.org/10.5751/ES-09088-210444.
Gao, Z., Cheah, J. H., Lim, X. J., & Luo, X. (2024). Enhancing academic performance of business students using generative AI: An interactive-constructive-active-passive (ICAP) self-determination perspective. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100-115. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100958.
González-Perez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*, *14*(3), 1493-1500. https://doi.org/10.3390/su14031493.
Icekson, T., Kaplan, O., & Slobodin, O. (2020). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 45(3), 635-647. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257.
Khuma, M., & Utete, R. (2023). Factors that influence academic performance of students: An empirical study. *Khumalo, M & Utete*, 1710-1722. https://ssrn.com/abstract=4593470.
Kuldas, S., & Foody, M. (2022). Neither resiliency-trait nor resilience-state: Transactional resiliency/e. *Youth & Society*, 54(8), 1352–1376. https://doi.org/10.1177/0044118X211029309
Mahamed, R., Behroozi, N., Shehni Yailagh, M., & Haji Yakhchali, A. R. (2023). Comparing the Effectiveness of Resilience and Self-regulated Learning Strategies Training on Academic Delay of Gratification and Academic Burnout among Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 35-53. https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27102.2539.
McKenzie, C.T., & Cruz Walma, D.A. (2024). A cross-sectional study of academic success measures, grit, and resilience among US dental students. *Journal of Dental Education*, 88(11), 1511-1519. https://doi.org/10.1002/jdd.13627.
Miranda, J.O., & Cruz, R.N.C. (2020). Resilience mediates relationship between optimism and well-being among Filipino university students. *Current Psychology*, 1, 9-18. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00806-0.
Ononye, U., Ndudi, F., Bereprebofa, D., & Maduemezia, I. (2022). Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 1- 10. http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01.
Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250–260. https://doi.org/10.1177/0146167299025002010
Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120
Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *88*(3), 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120.
Rutter, M. (2023). Resilience: Some conceptual considerations. *Social work*, 2, 122-127. https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v.
Scheuch, I., Peters, N., Lohner, M. S., Muss, C., Aprea, C., & Fürstenau, B. (2021). Resilience training programs in organizational contexts: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 733036. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733036.
Shatté, A., Perlman, A., Smith, B., & Lynch, W. D. (2017). The positive effect of resilience on stress and business outcomes in difficult work environments. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *59*(2), 135–140. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000914
Siddiue, M., Siddique, A., & Khan, E. A. (2023). Academic optimism and teachers' commitment: an associational study of Pakistani teachers. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review*, 3(1), 178-188. https://www.researchgate.net/publication/369926828.
Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*, 56(4), 445-453. https://doi.org/10.3200/jach.56.44.445-454.
Tisocco, F., & Liporace, M. F. (2023). Structural relationships between procrastination, academic motivation, and academic achievement within university students: A self-determination theory approach. *Innovative Higher Education*, 48(2), 351-369. http://dx.doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9.
Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150-175. http://dx.doi.org/10.1108/09578231311304689.
Wahyudin, H., Ramli, M., & Oktasari, M. (2023). How is Student Resilience in Academic Activities? Measurement in Indonesia. *Proceedings Series of Educational Studies*, 4, 40-49. http://conference.um.ac.id/index.php/pses/article/view/9117.
Wang, S., & Luo, B. (2024). Academic achievement prediction in higher education through interpretable modeling. *Plos one*, 19(9), e0309838. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309838.
Zurek, M., Ingram, J., Sanderson Bellamy, A., Goold, C., Lyon, C., Alexander, P., & Withers, P. J. (2022). Food system resilience: concepts, issues, and challenges. *Annual Review of Environment and Resources*, 47(1), 511-534. https://doi.org/10.1146/annurev-environ-112320-050744.

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