رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۱۹، اردیبهشت ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(2), 2026

مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی

Compare the effectiveness of narrative therapy and reality therapy on academic resilience in adolescent girls with academic underachievement

مریم مروت
گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.
معصومه ژیان باقری (نویسنده مسئول)
گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.
مرجان حسین زاده تقوایی
گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.
محمدرضا بلیاد
گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.
آرزو تاری مرادی
گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

Maryam Morovat
Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran.
Masoumeh Jian Bagheri *
Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran. m.zhianbagheri@kiau.ac.ir
Marjan Hossienzadeh Taghvaei
Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran.
Mohammad Reza Bliad
Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran.
Arezoo Tarimoradi
Department of Psychology, Ka.C., Islamic Azad University, Karaj, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمو ن -پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای افت تحصیلی در مدارس ناحیه ۳ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود؛ که از میان آن‌ها ۴۵ نفر به صورت در دسترس انتخاب و بطور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هرگروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌ی تاب‌آوری تحصیلی (ARQ، ساموئلز، ۲۰۰۴) بود. گروه آزمایش اول و دوم هریک به ترتیب طی ۸ جلسه بصورت هفتگی آموزش و مداخله براساس رویکردهای روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی دریافت کردند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون بونفرونی انجام شد. نتایج نشان داد که نمرات پیش‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی با نمرات پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود داشت (P<۰/۰۱). لیکن بین دو روش در طول زمان تفاوت معناداری وجود نداشت (P>۰/۰۱). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر دو روش به عنوان یک مداخله پایدار بر تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی مؤثر است و می‌توانند به عنوان مداخلات روان‌شناختی مورد استفاده قرار گیرند.

واژه‌های کلیدی: *روایت‌درمانی، واقعیت‌درمانی، تاب‌آوری تحصیلی، افت تحصیلی، دختران نوجوان.*

Abstract

The present study aimed to compare the effectiveness of narrative therapy and reality therapy on academic resilience in adolescent girls with academic underachievement. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest control group design and a three-month follow-up period. The statistical population included female high school students with academic underachievement in District 3 schools of Karaj during the 2023–2024 academic year. Among them, 45 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to two experimental groups and one control group (15 participants in each group). The research instrument was the Academic Resilience Questionnaire (ARQ; Samuels, 2004). The first and second experimental groups received 8 weekly training and intervention sessions based on narrative therapy and reality therapy approaches, respectively. Data were analyzed using repeated measures ANOVA and the Bonferroni test. The results showed a significant difference between pretest scores and posttest and follow-up scores of academic resilience (P<0.01). However, there was no significant difference between the two therapeutic methods over time (P>0.01). Therefore, it can be concluded that both methods are effective as sustainable interventions for improving academic resilience in adolescent girls with academic underachievement and can be used as psychological interventions.

Keywords: *Narrative Therapy; Reality Therapy, Academic Resilience, Academic Underachievement, Adolescent Girls.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت:** شهریور ۱۴۰۴ | **پذیرش:** مهر ۱۴۰۴ | **ویرایش نهایی:** اردیبهشت ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

مقدمه

دوره‌ی نوجوانی یکی از پرچالش‌ترین و بحرانی‌ترین مراحل رشد است که در آن، فرد با دگرگونی‌های سریع زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی مواجه می‌شود (یو و لیو[1]، ۲۰۲۵). این تحولات اغلب باعث می‌شوند نوجوانان در سازگاری با الزامات جدید محیطی- از جمله مدرسه، خانواده و همسالان با دشواری‌هایی روبرو شوند (هورانیکووا[2]و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از پیامدهای شایع این فشارهای چندوجهی، افت تحصیلی[3] است (ویلسون- ویلر[4]، ۲۰۲۵)؛ پدیده‌ای که صرفاً به معنای کاهش نمرات درسی نیست، بلکه می‌تواند بازتابی از تعارض‌های درونی، بحران‌های هویتی، احساس ناکارآمدی یا گسست ارتباط نوجوان با اهداف و ارزش‌های تحصیلی‌اش باشد (ویلسون- ویلر، ۲۰۲۵؛ هورانیکووا و همکاران، ۲۰۲۴). افت تحصیلی در این دوره نه‌تنها می‌تواند به کاهش انگیزه، ضعف در خودپنداره‌ی تحصیلی و افزایش اضطراب منجر شود، بلکه در صورت تداوم، تأثیرات عمیق‌تری بر مسیر تحصیلی، شغلی و روانی فرد در آینده بر جای می‌گذارد (لی[5] و همکاران، ۲۰۲۴). از این‌رو، توجه به سازه‌هایی که می‌توانند نوجوان را در برابر این افت محافظت کرده یا او را در بازیابی عملکرد تحصیلی اش یاری دهند، اهمیت بسزایی دارد.

یکی از مهم‌ترین سازه‌های محافظتی و ظرفیت‌های روان‌شناختی مرتبط با دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی[6] است. سازه‌ای که به نوجوانان کمک می‌کند علی‌رغم تجارب فشارزا و چالش‌های تحصیلی، انگیزه، امید و کارآمدی خود را حفظ کنند.

تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان توانایی فرد در مواجهه‌ی فعال و سازنده با چالش‌های آموزشی، شکست‌ها، ناکامی‌ها و فشارهای مدرسه‌ای تعریف کرد؛ ظرفیتی روان‌شناختی که به نوجوان کمک می‌کند نه‌تنها از دشواری‌ها جان سالم به‌در برد، بلکه از آن‌ها برای رشد، بازسازی و تقویت خود استفاده کند (چی[7]، ۲۰۲۵). نوجوانان دارای تاب‌آوری تحصیلی بالا، در برابر افت تحصیلی مقاومت بیشتری دارند، و در صورت تجربه‌ی شکست‌های تحصیلی، با سرعت و کیفیت بالاتری به مسیر یادگیری باز می‌گردند (اویغور[8]و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی، به‌طور معناداری با پیامدهای آموزشی بهتر، درگیری تحصیلی بیشتر و اضطراب کمتر مرتبط است (کوگار[9] و همکاران، ۲۰۲۵؛ استیل[10]و همکاران، ۲۰۲۴؛ تورتوزا مارتینز[11] و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، موفقیت‌های تحصیلی می‌توانند خود عاملی برای تقویت تاب‌آوری باشند و به ایجاد چرخه‌ای مثبت از پیشرفت و بازگشت به مسیر یادگیری منجر شوند (استیل و همکاران، ۲۰۲۴). مرورهای نظام‌مند نیز نشان داده‌اند که عواملی همچون حمایت معلم، پیوند مدرسه و خودکارآمدی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی به شمار می‌آیند (فضلی و همکاران، ۲۰۲۴؛ لیو[12] و همکاران، ۲۰۲۵؛ لیو و باکستون[13]، ۲۰۲۵). در همین راستا، تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که خودکارآمدی هیجانی- اجتماعی و تحصیلی نوجوانان، نقش مهمی در افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان ایفا می‌کند و این ظرفیت را فراهم می‌آورد که پس از تجربه افت تحصیلی، سریع‌تر و مؤثرتر به مسیر یادگیری بازگردند (لی[14]، ۲۰۲۱؛ وانگ[15] و همکاران، ۲۰۲۲).

با این حال، بسیاری از دانش‌آموزان در مواجهه با فشارهای تحصیلی و شکست‌های مکرر، فاقد راهبردهای سازگارانه‌ی لازم برای حفظ انگیزه و ادامه مسیر یادگیری هستند. از این رو، به‌کارگیری مداخلات روان‌شناختی می‌تواند در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی نقشی کلیدی داشته باشد. در میان رویکردهای موجود، روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی به‌عنوان دو روش مداخله‌ای مؤثر مطرح شده‌اند که هر یک از طریق سازوکارهای متفاوتی می‌توانند در توانمندسازی نوجوانان و بازسازی نگرش آنان نسبت به تحصیل مؤثر باشند.

1 Yu, & Liu
2 Horanicova
3 Academic decline
4 Wilson-Wheeler
5 Lee
6 Academic resilience
7 Qi
8 Uygur
9 Koğar
10 Steel
11 Tortosa Martínez
12 Liu
13 Liu, & Buxton
14 Li
15 Wang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

روایت‌درمانی بر این ایده استوار است که افراد هویت و تجارب خود را از طریق روایت‌هایی که درباره خویشتن و جهان اطراف می‌سازند، شکل می‌دهند (شرینر[1]، ۲۰۲۵). شکست‌های تحصیلی اغلب موجب شکل‌گیری روایت‌های منفی مانند «من ناتوانم» یا «من همیشه بازنده‌ام» می‌شود. روایت‌درمانی با بازسازی این داستان‌ها و کمک به نوجوانان برای کشف روایت‌های جایگزین و توانمندکننده، می‌تواند احساس کارآمدی و امید تحصیلی آنان را تقویت کرده و به افزایش تاب‌آوری تحصیلی بینجامد. شواهد اخیر نشان داده‌اند که مشاوره مبتنی بر روایت در میان دانش‌آموزان با سابقه افت تحصیلی توانسته است بهبود معناداری در تاب‌آوری تحصیلی آنان ایجاد کند (ایوشکا[2] و همکاران، ۲۰۲۵؛ بی[3]، ۲۰۲۵). روایت‌درمانی با تمرکز بر بازنویسی داستان زندگی و بازتعریف تجربه‌های منفی، به نوجوانان کمک می‌کند روایت تازه‌ای از خود و توانایی‌هایشان بسازند (ایوشکا و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های مختلف (آسترکی و همکاران، ۲۰۲۲؛ تقی‌زاده، ۱۴۰۱؛ خسروی و همکاران، ۱۳۹۹؛ چان و لایو[4]، ۲۰۲۵؛ تری[5] و همکاران، ۲۰۲۵؛ اکینجی و توکاش[6]، ۲۰۲۴؛ لایو[7]، ۲۰۲۳) طی سال‌های اخیر اثربخشی این رویکرد را در حوزه‌های متنوعی چون تاب‌آوری و هیجان‌های تحصیلی، عزت‌نفس و سلامت روان، معنا در زندگی، سبک‌های تصمیم‌گیری، انگیزش و اشتیاق تحصیلی، شادکامی، مسئولیت‌پذیری و حتی کاهش اضطراب اجتماعی و پرخاشگری در میان دانش‌آموزان و دانشجویان نشان داده‌اند.

واقعیت‌درمانی که بر مبنای نظریه انتخاب گلسر[8] (۱۹۹۸) بنا شده است، تأکید دارد که انسان‌ها مسئول انتخاب‌های خود هستند و با پذیرش این مسئولیت می‌توانند زندگی رضایت‌بخش‌تری داشته باشند. در بافت تحصیلی، دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی روبه‌رو هستند، ممکن است خود را قربانی شرایط بدانند. واقعیت‌درمانی می‌تواند با تمرکز بر نیازهای اساسی (عشق و تعلق، قدرت، آزادی، بقا و تفریح) و هدایت نوجوانان به سمت انتخاب‌های مسئولانه، به آن‌ها کمک کند تا رفتارهای تحصیلی سازنده‌تری اتخاذ کنند. این فرآیند می‌تواند سطح انگیزش درونی، احساس کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را افزایش دهد (راچمن[9] و همکاران، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، واقعیت‌درمانی با تمرکز بر افزایش مسئولیت‌پذیری، تقویت انگیزش درونی و تنظیم رفتارها، به نوجوانان کمک می‌کند مهارت‌های خودکنترلی و نظم یادگیری خود را تقویت کنند (پراویتاساری[10] و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان داده‌اند که مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی می‌تواند به شکل معناداری تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (سوپا[11] و همکاران، ۲۰۲۳؛ عفیفا[12] و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نیز (فایدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ روشن‌روان، ۱۴۰۰؛ مطهری‌نسب و همکاران، ۱۳۹۹؛ رحمان و پراتیوی[13]، ۲۰۲۵؛ سلام[14]و همکاران، ۲۰۲۴؛ راچمن و همکاران، ۲۰۲۴؛ فطریانی و مسفر[15]، ۲۰۲۳) اثربخشی این رویکرد را در حوزه‌هایی مانند افزایش تاب‌آوری تحصیلی، انگیزه و پیشرفت تحصیلی، کاهش اضطراب اجتماعی و امتحانی، نظم و انضباط یادگیری، ارتقای عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی در میان دانش‌آموزان و نوجوانان نشان داده‌اند.

به‌طورکلی با وجود تفاوت‌های مفهومی، هر دو رویکرد روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر توانمندسازی فرد، بازسازی شناخت‌ها و افزایش احساس کنترل و مسئولیت‌پذیری تأکید دارند. در هر دو مداخله، نوجوان تشویق می‌شود نقش فعال‌تری در معنا دادن به تجربه‌های خود و انتخاب مسیرهای سازنده‌تر در زندگی تحصیلی‌اش ایفا کند. با این حال، تمرکز اصلی روایت‌درمانی بر بازنویسی داستان زندگی و بازتعریف هویت تحصیلی است، در حالی که واقعیت‌درمانی بیشتر بر پذیرش مسئولیت و انتخاب رفتارهای هدف‌مند تأکید دارد. از آن‌جا که هر دو رویکرد از مسیرهای متفاوتی (شناختی-معنایی در مقابل انتخابی-رفتاری) می‌توانند به تقویت تاب‌آوری تحصیلی منجر شوند، که به عنوان یک سازه‌ی کلیدی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با فشارها و شکست‌های تحصیلی، توان خود را برای تداوم تلاش و سازگاری حفظ کنند. بنابراین، مقایسه‌ی اثربخشی آن‌ها می‌تواند در شناسایی مداخله‌ی کارآمدتر برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی و انتخاب

1 Shriner
2 Iuşcă
3 Bi
4 Chan, & Lau
5 Tri
6 Ekinci, & Tokkaş
7 Lau
8 Glasser
9 Rachman
10 Prawitasari
11 Sopah
12 Afifah
13 Rahman, & Pratiwi
14 Salam
15 Fitriani, & Musafir

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

رویکرد مناسب در برنامه‌های مشاوره و آموزش مؤثر باشد و راهنمایی عملی برای مشاوران مدارس و روان‌شناسان آموزشی در انتخاب مداخله‌های کارآمدتر برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی فراهم آورد. بنابراین، با وجود شواهد متعدد درباره‌ی اثربخشی هر یک از این دو رویکرد، و کاستی‌های پژوهشی موجود، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری سه‌ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای افت تحصیلی در مدارس ناحیه ۳ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. برای تعیین حجم نمونه از نرم‌افزار جی‌پاور استفاده شد؛ و با در نظر گرفتن اندازه اثر F=۰/۳۵، توان آماری ۰/۹۵ و میزان خطای α =۰/۰۵ ، حداقل حجم نمونه ۱۵ نفر یعنی در مجموع برای سه گروه برابر ۴۵ نفر به دست آمد. جهت انتخاب گروه نمونه پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر کرج، ابتدا ۷۳ نفر شناسایی شدند؛ پس از غربالگری و بررسی ملاک‌های ورود، ۴۵ نفر واجد شرایط به‌صورت در دسترس انتخاب و سپس به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل افت عملکرد تحصیلی (عدم کسب حد نصاب قبولی در حداقل دو درس و یا کاهش حداقل ۲ نمره در معدل نسبت به سال قبل)، عدم استفاده همزمان از سایر مداخلات آموزشی یا روان‌شناختی، عدم ابتلا به بیماری جسمی و اختلالات روانی و کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموز و والدین بود. معیارهای خروج نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه متوالی یا سه جلسه غیرمتوالی و انصراف از ادامه همکاری در نظر گرفته شد. پس از انتخاب گروه نمونه، گروه آزمایش اول طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفتگی روایت‌درمانی و گروه آزمایش دوم همان تعداد جلسه واقعیت‌درمانی دریافت کردند. گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات، پس‌آزمون و آزمون پیگیری ۳ ماهه اجرا شد. در هر سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) شرکت‌کنندگان پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی را تکمیل کردند. اصول و معیارهای اخلاقی که در پژوهش مورد تأکید قرار گرفته و رعایت شد عبارت بود از: ۱) پژوهشگر متعهد بود که هیچ‌گونه آسیب جسمی، روانی، اخلاقی یا معنوی به شرکت‌کنندگان وارد نشود. ۲) حریم خصوصی، هویت و مشخصات فردی و خانوادگی دانش‌آموزان محفوظ ماند و اطلاعات جمع‌آوری‌شده فقط به‌صورت کلی و گروهی گزارش شد. ۳) شرکت‌کنندگان آزاد بودند در هر مرحله‌ای از پژوهش بدون هیچ‌گونه پیامد منفی از ادامه همکاری انصراف دهند. ۴) برای جبران عدم دریافت مداخله در گروه کنترل، پس از پایان مطالعه سه جلسه مشاوره رایگان مبتنی بر روایت‌درمانی یا واقعیت‌درمانی در اختیار آنان قرار گرفت. در نهایت، تحلیل داده‌ها با روش آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (آمیخته) و آزمون تعقیبی بونفرونی در سطح معناداری ۰/۰۵ با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی[1](ARQ): این پرسشنامه ابتدا در سال ۲۰۰۴ توسط ساموئلز[2] طراحی شد و سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو[3] انتشار یافت. این ابزار شامل ۴۰ سؤال و سه مؤلفه‌ی مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور/مثبت نگر است. پاسخ به سؤالات پرسشنامه به صورت گزینه‌ای براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ تنظیم شده است و برخی سؤالات نمره گذاری معکوس می‌باشد. بنابراین حداکثر نمره در این پرسشنامه ۲۰۰، حداقل نمره ۴۰ و میانگین نمره ۸۵-۸۰ می‌باشد. نمره بالاتر نشان از تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. لازم به ذکر است در نسخه ایرانی تعداد سؤالات به ۲۹ سؤال تقلیل یافته و حداکثر نمره ۱۴۵، حداقل نمره ۲۹ و میانگین نمره ۶۰-۵۸ می‌باشد. ساموئلز و وو (۲۰۰۹) برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده‌ی برازش مطلوب ساختار عاملی ابزار بودند. افزون بر این، نتایج تحلیل‌های رگرسیونی نشان داد که نمرات پرسشنامه توانستند عملکرد تحصیلی (GPA) دانشجویان را به‌طور معناداری پیش‌بینی کنند (β=۰/۲۴ ،p<۰/۰۵) که بیانگر روایی ملاکی (پیش‌بین) ابزار است. بر این اساس، پرسشنامه از پایایی درونی مطلوب (α=۰/۸۹) و روایی سازه‌ای و ملاکی مناسب برخوردار است. آن‌ها همچنین پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند. این پرسشنامه در

1 Academic Resilience Questionnaire
2 Samuels
3 Woo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) از ۴۰ سؤال به ۲۹ سؤال تقلیل یافته است. آن‌ها در بررسی روایی اکتشافی، شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص نرم شده برازندگی برای نمونه‌های دانش‌آموز ۰/۷۶ و دانشجویی ۰/۷۶ و شاخص برازندگی فزاینده برای نمونه دانش‌آموز ۰/۹۱ و دانشجویی ۰/۸۵ و شاخص برازندگی تطبیقی برای نمونه دانش‌آموز ۰/۹۰ و دانشجویی ۰/۸۵ گزارش کردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای دانش‌آموزان و دانشجویان در مؤلفه مهارت‌های ارتباطی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۶؛ جهت گیری آینده ۰/۶۸ و ۰/۶۵؛ مسئله محور/ مثبت‌نگر ۰/۶۳ و ۰/۶۲ به دست آوردند. در پژوهشی دیگر که توسط قاسمی (۱۳۹۵) انجام شد روایی پرسشنامه از طریق همبستگی هر ماده با نمره کل بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

بسته آموزشی- مداخله‌ای روایت‌درمانی: برنامه‌ای آموزشی که بر اساس نظریه روایت‌درمانی (وایت و اپستون، ۱۹۹۰) تنظیم شده و طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای صورت یک جلسه در هفته در غالب جلسات گروهی برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش اول برگزار شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله‌ی روایت درمانی

جلسه	موضوع	هدف	محتوای جلسه	فعالیت در جلسه
۱	مقدماتی	ایجاد فضای اعتماد و آشنایی با روایت درمانی	آشنایی اعضا، مشخص کردن اهداف و قوانین جلسات، توضیح مدل درمانی، تشویق به شرح روایت‌های خود	آشنایی اعضا، شرح اهداف و قوانین، معرفی مدل درمانی، تشویق به بیان روایت‌های خود
۲	داستان زندگی	شناسایی روایت‌های غالب و مشکلات شخصی	برونی‌سازی، بررسی روایت‌های غالب، ساختار داستان اشباع از مشکل، تأثیر مشکل بر فرد و بالعکس	برونی‌سازی، بررسی روایت‌های غالب، تحلیل داستان اشباع از مشکل، نفوذ مشکل
۳	رویدادهای مهم زندگی	تحلیل تجارب کلیدی و دیدگاه‌های مختلف	یافتن تجارب اوج، تحلیل داستان از زوایای مختلف	تحلیل رویدادهای مهم زندگی، یافتن تجارب اوج، دیدن داستان از منظری دیگر
۴	ساخت‌شکنی	کاهش قدرت مشکل و تغییر معنا	نامگذاری مشکل، تکنیک ساخت شکنی، بازمعنایی	نامگذاری مشکل، ساخت‌شکنی، تکنیک باز معنایی
۵	ابتکارات	شناسایی چالش‌ها و عوامل مثبت و منفی	بررسی چالش‌های بزرگ زندگی، داستان‌های سایه‌ای	بررسی عوامل مثبت و منفی در داستان، تحلیل چالش‌های بزرگ زندگی
۶	پیامدهای بی‌همتا	طراحی روایت نو با اولویت‌ها و اهداف	بررسی پیامدهای منحصر به فرد، استفاده از عناصر جدید، اولویت‌ها و آرزوها	بررسی پیامدهای منحصر به فرد، بررسی اولویت‌ها و آرزوها
۷	بازسازی و بازگویی	تقویت نقاط قوت و تثبیت روایت جدید	تحلیل ارتباط روایت جدید با زندگی فرد، جریان‌دهی به روایت جدید	بازسازی و بازگویی روایت زندگی با تأکید بر نقاط قوت
۸	بازنویسی داستان زندگی	تثبیت و اجرای روایت تازه	ویرایش نهایی روایت، ایفای نقش در داستان جدید، پیش‌بینی مشکلات احتمالی	بازنویسی داستان زندگی، ایفای نقش، اجرای برنامه‌های مورد نظر

بسته آموزشی- مداخله‌ای واقعیت‌درمانی: برنامه‌ای آموزشی که بر اساس تئوری انتخاب و نظریه واقعیت‌درمانی ویلیام گلاسر (۱۹۹۸؛ ترجمه صاحبی، ۱۳۹۶) توسط نگارنده تنظیم و پس از تأیید روایی آن توسط اساتید متخصص، طی ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته برای در غالب جلسات گروهی برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش دوم برگزار شد.

جدول ۲. خلاصه جلسات مداخله‌ی واقعیت درمانی

جلسه	موضوع	هدف	محتوای جلسه	فعالیت در جلسه
۱	آشنایی و قوانین گروه	ایجاد اعتماد و مشارکت فعال	آشنایی اعضا، تشریح قوانین گروه، تأکید بر مشارکت فعال، شناخت اعضا از خود	آشنایی با اعضا، قوانین گروه، تأکید بر مشارکت فعال، شناخت خود
۲	مفاهیم واقعیت‌درمانی	آشنایی با اصول و کنترل درونی	آموزش مفاهیم واقعیت درمانی، تأکید بر کنترل درونی	آموزش مفاهیم واقعیت‌درمانی، تأکید بر کنترل درونی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

۳	نیازهای اساسی	شناسایی نیازهای فردی	معرفی نیازهای اساسی، تکمیل پرسشنامه نیازها، بحث گروهی	معرفی نیازهای اساسی، بررسی با پرسشنامه
۴	دنیای واقعی	ارتباط با واقعیت‌ها و تجربه‌ها	آشنایی با دنیای کیفی و واقعی، تحلیل موقعیت‌ها	آشنایی با دنیای کیفی و واقعی
۵	اصول نظریه انتخاب	پذیرش مسئولیت رفتارها	بین اصول ده‌گانه نظریه انتخاب، تمرین پذیرش مسئولیت رفتارها	آموزش اصول ده‌گانه نظریه انتخاب، پذیرش مسئولیت رفتارها
۶	رفتارهای سازنده	انتخاب رفتارهای مؤثر و کنترل درونی	آشنایی با رفتارهای سازنده برای انتخاب موقعیت‌های بهتر، کاهش عادات مخرب	آموزش رفتارهای سازنده برای انتخاب موقعیت بهتر و کنترل درونی
۷	دستیابی به خواسته‌ها	برنامه‌ریزی برای تحقق اهداف	آموزش چگونگی دستیابی به خواسته‌ها با انتخاب‌های آگاهانه	چگونگی دستیابی به خواسته‌ها
۸	جمع‌بندی و پس‌آزمون	تثبیت یادگیری و ارزیابی	جمع‌بندی جلسات، پاسخ به سؤالات، اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی، پاسخ به سؤال‌ها، اجرای پس‌آزمون

یافته ها

پژوهش حاضر شامل ۴۵ دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی بود که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵نفر) قرار گرفتند. میانگین سنی (± انحراف‌معیار) نوجوانان در گروه آزمایش اول (واقعیت درمانی)، گروه آزمایش دوم (روایت درمانی) و گروه گواه به ترتیب (۲/۱±) ۱۶/۷؛ (۲/۳±) ۱۶/۵؛ (۱/۷۲±) ۱۶/۶ سال بود. فراوانی (درصد) شرکت‌کنندگان بر حسب پایه تحصیلی در گروه آزمایش اول (واقعیت‌درمانی): پایه دهم ۴ نفر (۲۷٪) ، یازدهم ۶ نفر (۴۰٪) و دوازدهم ۵ نفر (۳۳٪)؛ گروه آزمایش دوم (روایت‌درمانی): پایه دهم ۵ نفر (۳۳٪)، یازدهم ۶ نفر (۴۰ ٪) و دوازدهم ۴ نفر (۲۷٪)؛ و گروه گواه: پایه دهم ۴ نفر (۲۷٪) ، یازدهم ۵ نفر (۳۳٪) و دوازدهم۶ نفر (۴۰٪) بود. میانگین (± انحراف‌معیار) معدل سال قبل دانش‌آموزان در گروه آزمایش اول ۱۲/۱۰(± ۰/۸۵)، دوم ۱۲/۲۰(±۰/۹۱) و گروه گواه ۱۲/۱۸ (±۰/۸۷) بود. همچنین میانگین (± انحراف معیار) معدل سال جاری در گروه‌های مذکور به ترتیب گروه آزمایش اول ۱۱/۱۸(± ۰/۷۲)، دوم ۱۱/۳۲ (±۰/۸۱) و گروه گواه ۱۱/۳۵ (± ۰/۷۷) بود. جدول ۳، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیر تاب‌آوری تحصیلی

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش ۱ (واقعیت درمانی)	۷/۱۳	۶۶/۳۷	۴/۷۴	۱۰۷/۸۶	۳/۴۷	۱۰۲/۶۶
آزمایش ۲ (روایت درمانی)	۶/۹۴	۷۷/۸۰	۱۳/۹۳	۹۷/۰۰	۱۰/۰۶	۷۴/۱۳
گواه	۳/۴۷	۱۰۲/۶۶	۴/۲۹	۹۵/۵۳	۱۲/۰۱	۷۴/۳۳

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری تحصیلی در دو گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر داشته است. برای بررسی نرمال بودن متغیر تاب‌آوری تحصیلی در نوجوانان از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد که نتایج نشان داد مشخصه z آزمون مربوط به نرمال بودن تاب‌آوری تحصیلی دارای توزیع نمرات نرمال بود (F=۰/۹۴۲ و P=۰/۴۴۰). به منظور بررسی یکسانی واریانس‌ها و نرمال بودن توزیع از آزمون لوین استفاده شد که نتایج نشان داد واریانس‌های خطا برای تاب‌آوری تحصیلی یکسان است (P=۰/۰۷۵ و F=۲/۷۵۰). همچنین نتایج حاصل از آزمون کرویت موچلی نشان داد پیش فرض کرویت برقرار بود (χ^2 =۴/۶۶۹ , P =۰/۰۹۷).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس مختلط با عوامل درون گروهی و بین گروهی در متغیر تاب آوری تحصیلی

عوامل	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر	توان آماری
درون گروهی	مراحل زمان	۱۳۶۸۶/۸۵۹	۲	۶۸۴۳/۴۳۰	۱۴۳/۶۴۸	<۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۴	۱
	تعامل مراحل *گروه	۵۳۰۰/۰۳۰	۴	۱۳۲۵/۰۰۷	۲۷/۸۱۳	<۰/۰۰۰۱	۰/۵۷۰	۱
	خطا	۴۰۰۱/۷۷۸	۸۴	۴۷/۶۴۰				
بین گروهی	گروه	۱۱۲۶۶/۸۵۹	۲	۵۶۳۳/۴۳۰	۴۶/۵۸۰	<۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۹	۱
	خطا	۵۰۷۹/۵۵۶	۴۲	۱۲۰/۹۴۲				

خلاصه نتایج تحلیل واریانس مختلط برای عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی تاب‌آوری تحصیلی در جدول ۴ نشان می‌دهد در رابطه با عامل درون گروهی مقدار F محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در تاب‌آوری تحصیلی معنادار است (P<۰/۰۱)، در نتیجه بین میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تاب‌آوری تحصیلی در سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد؛ و برای عامل بین گروهی مقدارF محاسبه شده در سطح کوچکتر از ۰/۰۱معنادار است. در نتیجه بین میانگین کلی تاب‌آوری تحصیلی در سه گروه مداخله و گواه تفاوت معنادار وجود دارد. به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌های مراحل آزمون تعقیبی بونفرنی انجام شد.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی(مقایسه‌های چندگانه) در متغیر تاب‌آوری تحصیلی

	مراحل/گروه ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	مقداراحتمال
مراحل	پیش آزمون- پس آزمون	-۲۲/۳۵۶	۱/۶۱۲	<۰/۰۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۲۰/۲۰۰	۱/۲۰۱	<۰/۰۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	۱/۱۵۶	۱/۵۲۰	۰/۴۹۱
گروه‌ها	واقعیت درمانی- روایت درمانی	۲/۲۸۹	۲/۳۱۸	۰/۹۸۸
	واقعیت درمانی - گواه	۲۰/۴۲۲	۲/۳۱۸	<۰/۰۰۰۱
	روایت درمانی - گواه	۱۸/۱۳۳	۲/۳۱۸	<۰/۰۰۰۱

با توجه به یافته‌های جدول ۵ ، بین نمرات تاب‌آوری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد، همچنین تفاوت بین نمرات پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار است. مقایسه میانگین‌های تعدیل شده نشان می‌دهد که نمرات تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون پایین‌تر از مرحله پس‌آزمون و پیگیری است. همچنین بین اثر گروه‌های مداخله‌ی اول و دوم و گروه کنترل مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که نمرات تاب‌آوری تحصیلی در گروه گروه آزمایشی اول (واقعیت‌درمانی) و گروه آزمایشی دوم (روایت‌درمانی)، کمتر از گروه گواه است. همچنین در رابطه با تعامل عوامل مراحل و گروه مقدار F محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین سه گروه مداخله و گواه در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در نتیجه بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تاب‌آوری تحصیلی در سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی واقعیت‌درمانی و روایت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی بود. نتایج به دست آمده نشان داد که هر دو رویکرد روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی به‌طور مؤثر تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی را افزایش می‌دهند و اثرات آن‌ها در پیگیری پایدار باقی می‌ماند، اما بین اثربخشی دو روش تفاوت معناداری مشاهده نشد.

یافته نخست نشان داد روایت‌درمانی موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی شده است. این یافته با نتایج پژوهش آسترکی و همکاران (۲۰۲۲)؛ تقی‌زاده (۱۴۰۱)؛ چان و لایو (۲۰۲۵)؛ اکینجی و توکاش (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین اثربخشی روایت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تصحیلی میتوان گفت: روایت‌درمانی با تمرکز بر بازنویسی و بازسازی روایت‌های شخصی، نوجوانان را

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

قادر می‌سازد تجارب منفی و شکست‌های تحصیلی خود را از زاویه‌ای سازنده و معناگرا بازنگری کنند. این بازسازی روایت‌ها باعث می‌شود دانش‌آموزان به جای تمرکز بر ناکامی‌ها و احساس درماندگی، توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود را برای غلبه بر مشکلات بشناسند و موقعیت‌های دشوار تحصیلی را بخشی از مسیر رشد و یادگیری خود ببینند (ایوشکا و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه بر این، روایت‌درمانی با ایجاد انسجام هویتی و حس کنترل بر تجربیات شخصی، نوجوانان را در برابر فشارهای محیطی و چالش‌های تحصیلی مقاوم‌تر می‌سازد (تری و همکاران، ۲۰۲۵). از آنجا که تاب‌آوری تحصیلی نه تنها شامل جنبه‌های هیجانی بلکه شامل مهارت‌های رفتاری و نگرش‌های مثبت به آینده نیز می‌شود، بازسازی روایت‌ها به‌طور همزمان باعث تقویت جنبه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری تاب‌آوری می‌شود. در نتیجه، نوجوانانی که تحت این مداخله قرار می‌گیرند، قادرند با دیدگاهی امیدوارانه و هدفمند به مسائل تحصیلی نگاه کنند و راهکارهای مؤثرتری برای مقابله با مشکلات خود بیابند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد واقعیت‌درمانی موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی شده است. این یافته با نتایج پژوهش فایدی و همکاران (۱۴۰۲)، روشن‌روان (۱۴۰۰)، رحمان و پراتیوی (۲۰۲۵)، سلام و همکاران (۲۰۲۴)، راچمن و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین اثربخشی واقعیت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تصحصیلی می‌توان گفت: واقعیت‌درمانی با تأکید بر نظریه انتخاب و پذیرش مسئولیت رفتارها، نوجوانان را تشویق می‌کند تا نقش فعال‌تری در تصمیم‌گیری‌ها و عملکرد تحصیلی خود ایفا کنند (راچمن و همکاران، ۲۰۲۴). واقعیت‌درمانی به دانش‌آموزان می‌آموزد که به جای تمرکز بر عوامل بیرونی یا شرایط اجبارآمیز، خود را به‌عنوان عامل اصلی تغییر و سازگاری بشناسند و بتوانند مسیرهای متفاوتی برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود انتخاب کنند (فطریانی و مسفر، ۲۰۲۳). این فرآیند باعث افزایش انعطاف‌پذیری و مقاومت در برابر ناکامی‌ها می‌شود و نوجوانان را قادر می‌سازد در مواجهه با شکست‌ها، با نگاه مثبت و مسئولیت‌پذیری رفتار کنند (رحمان و پراتیوی، ۲۰۲۵). همچنین، با تمرکز بر نیازهای بنیادین انسان مانند تعلق، قدرت، آزادی و بقا، واقعیت‌درمانی به نوجوانان کمک می‌کند تا مهارت‌های مقابله‌ای و توانمندی‌های درونی خود را شناسایی و تقویت کنند (راچمن و همکاران، ۲۰۲۴). این ترکیب از آموزش‌های مهارت‌محور و تأکید بر عامل بودن فرد، باعث می‌شود اثرات مداخله پس از پایان جلسات نیز در زندگی روزمره نوجوانان پایدار باقی بماند و تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها بهبود یابد.

یافته پایانی پژوهش نشان داد بین اثربخشی واقعیت‌درمانی و روایت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی در دختران نوجوان دارای افت تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. پژوهش همسو یا ناهمسو با نتایج به دست آمده از این فرضیه یافت نشد. با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی مشابه برای مقایسه مستقیم این دو رویکرد روی این گروه سنی انجام نشده است، این بخش از تبیین بر اساس تحلیل پژوهشگر ارائه شده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: هر دو رویکرد با مسیرهای متفاوت اما مکمل، بر بازسازی خودپنداره، تقویت احساس کنترل و آینده‌نگری، و ایجاد نگرش مثبت نسبت به مشکلات تأکید دارند. این اشتراکات موجب شد که هر دو درمان اثر مشابهی بر تاب‌آوری تحصیلی داشته باشند، هرچند واقعیت‌درمانی اندکی اندازه اثر بالاتری نشان داد. ارتقای تاب‌آوری تحصیلی از طریق روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی به دلیل هم‌افزایی بین عوامل نظری (بازسازی روایت‌ها و انتخاب رفتارهای مسئولانه) و عوامل کاربردی (نیازهای واقعی نوجوانان در بستر تحصیلی ایران) رخ داده است. به‌عبارت دیگر، هر دو درمان از مسیرهای متفاوت به نتایج مشابهی در حوزه تاب‌آوری منجر شدند و ماندگاری آن‌ها به ماهیت مهارت‌محور تاب‌آوری بازمی‌گردد. تاب‌آوری شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها و نگرش‌های رفتاری پایدار مانند حل مسئله، ارتباط مؤثر و نگاه مثبت به آینده است (لیو و همکاران، ۲۰۲۵). بنابراین، آموزش‌هایی که در قالب روایت‌درمانی یا واقعیت‌درمانی ارائه می‌شوند، پس از پایان جلسات نیز تا مدتی در زندگی روزمره نوجوانان به‌کار گرفته می‌شوند و اثر ماندگاری ایجاد می‌کند.

به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن شد که هر دو رویکرد روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی به‌طور مؤثر تاب‌آوری تحصیلی دختران نوجوان دارای افت تحصیلی را افزایش می‌دهند و اثرات آن‌ها در پیگیری پایدار باقی می‌ماند. این اثربخشی می‌تواند با ماهیت مهارت‌محور تاب‌آوری و کارکردهای مشترک هر دو درمان توضیح داده شود؛ روایت‌درمانی با بازنویسی و معنا بخشیدن به تجارب تحصیلی منفی، و واقعیت‌درمانی با تقویت پذیرش مسئولیت و نقش فعال در تصمیم‌گیری‌ها، نوجوانان را قادر می‌سازند تا با نگرش مثبت، انسجام هویتی و انعطاف‌پذیری بیشتر با چالش‌های تحصیلی مواجه شوند. به همین دلیل، با وجود مسیرهای متفاوت، اثر نهایی هر دو رویکرد بر تاب‌آوری تحصیلی مشابه و پایدار است و تفاوت معناداری بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود.

با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش فقط شامل دختران دوره دوم متوسطه در ناحیه ۳ کرج بود و نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد، تعمیم نتایج به سایر مناطق، مقاطع تحصیلی یا دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد و پژوهش‌های مشابه روی گروه‌های متفاوت و با نمونه‌گیری گسترده‌تر توصیه می‌شود. محدودیت دیگر، نبود پژوهش‌های کافی و همسو یا ناهمسو با نتایج حاصل از مقایسه اثربخشی واقعیت‌درمانی و روایت‌درمانی بر تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان است که مقایسه نتایج را دشوار می‌سازد. بنابراین نیاز به انجام پژوهش‌های مشابه در زمینه‌های

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

مختلف و با نمونه‌های گسترده‌تر وجود دارد. همچنین، پیگیری فقط یک‌بار و سه ماه پس از مداخله انجام شد و ابزارهای مورد استفاده همگی خودگزارشی بودند، که احتمال سوگیری پاسخ‌دهی را افزایش می‌دهد و اطلاعاتی از اثرات بلندمدت در دسترس نیست؛ لذا استفاده از پیگیری‌های طولانی‌تر و ابزارهای چندمنبعی مانند گزارش معلم یا والدین و شاخص‌های عینی پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود. با توجه به یافته‌های پژوهش، اجرای کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روایت‌درمانی و واقعیت‌درمانی در مدارس و مراکز مشاوره برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزانی که افت تحصیلی دارند، می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

منابع

تقی‌زاده، ز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مبتنی بر روایت‌درمانی بر عزت نفس، سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور ورامین.

خسروی، ز.، ایمانی، م.، و افشاری، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر روایت‌درمانی بر معنا در زندگی و مؤلفه‌های آن در دختران دانشجو. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۶(۱): ۶۶-۴۹. https://doi.org/10.22108/ppls.2020.119588.1837

روشن روان، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی واقعیت درمانی براحساس تنهایی و پیشرفت تحصیلی. *سنجش و پژوهش در مشاوره کاربردی*، ۱۳(۱): ۶۵-۴۹. file:///C:/Users/nilfam/Downloads/jarac-v3n1p49-en.pdf

فایدی، م.، گل محمدنژاد بهرامی، غ. (۱۴۰۲). اثربخشی واقعیت درمانی در کاهش علایم اضطراب اجتماعی و امتحانی دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۶۳: ۳۱-۱۳. https://doi.org/10.30495/jinev.2023.1983889.2856

مطهری نسب، ز.، محسن‌زاده، ف.، و زهراکار، ک. (۱۳۹۹). اثربخشی واقعیت‌درمانی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش خودنظم بخشی دانش‌آموزان. *راهبرد فرهنگ*، ۵۲: ۲۲۱-۲۰۳. https://doi.org/10.22034/jsfc.2021.126585

Afifah, H. N., Purwati, H. E. P., & Putro, H. E. (2023). The effect of reality therapy group counseling with the WDEP technique on increasing students' academic resilience. *[Journal information if available]*. https://www.researchgate.net/publication/366299222

Astereki, M.A., Izadi, M., Mardani, M., Zare BahramAbadi, M. (2022).The effectiveness of academic counseling based on a narrative approach on academic resilience and academic emotions of students with academic failure. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 14-24. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.2

Bi, R. (2025). Narrative therapy focusing on bodily sensations: a case of enhancing treatment proactivity of adolescent anorexia nervosa. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 35(2), 157-175. https://doi.org/10.1080/29949769.2024.2378766

Chan, T. M. S., & Lau, C. Y. V. (2025). Evaluating Narrative Group Therapy on Self-Efficacy and Social Anxiety for Students with Dyslexia: A Randomized Controlled Trial. *Research on Social Work Practice*, 10497315251315103.

Horanicova, S., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Lackova Rebicova, M., Sokolova, L., de Winter, A. F., & Reijneveld, S. A. (2024). Adolescents' academic performance: what helps them and what hinders them from achievement and success?. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1350105. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1350105

Ekinci, N., & Tokkaş, B. G. (2024). A systematic review of narrative therapy. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *16*(1), 58-71. https://doi.org/10.18863/pgy.1256695

Fitriani, D., & Musafir, D. E. (2023). THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING SERVICES USING THE WDEP TECHNIQUE IN IMPROVING STUDENT LEARNING DISCIPLINE AT SMP NEGERI 7 PALU. *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan*, 4(2): 202-212.

Fzali, L., Hosseinian, S., & Nooripour, R. (2024). Mediating role of academic competence in the relationship between perceived teaching style and academic resilience among adolescents. BMC Psychology, 12(1), 246. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02011-1

Iuşcă, D., Gavrilovici, O., & Petcu-Pădurean, I. (2025). EFFECTS OF NARRATIVE THERAPY ON SELF-COMPASSION, LOCUS OF CONTROL AND RESILIENCE IN ART STUDENTS. *Review of Artistic Education*, (30), 308-313. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1342538

Koğar, E. Y., Sayın, A., Koğar, H., Kafes, H., & Şekercioğlu, G. (2025). Network analysis of academic achievement and psychological characteristics of secondary school adolescents. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, e28. https://doi.org/10.1017/gmh.2025.17

Lau, C. Y. (2023). *Effectiveness of narrative therapy on students with dyslexia in Hong Kong* (Doctoral dissertation, Hong Kong Baptist University). https://scholars.hkbu.edu.hk/ws/portalfiles/portal/82907821/G23THFL-045222T.pdf

Lee, X., Griffin, A., Ragavan, M.I. et al. Adolescent mental health and academic performance: determining evidence-based associations and informing approaches to support in educational settings. Pediatr Res 95, 1395–1397 (2024). https://doi.org/10.1038/s41390-024-03098-3

Li, J. (2021). Academic self-efficacy and resilience: Predicting adolescent academic buoyancy. *Journal of Adolescence, 89*, 45–54. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.007

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]

Liu, M., & Buxton, C. (2025). School connectedness and academic self-efficacy during pandemic learning: A mixed-methods study of middle school students' science experiences. Journal of Early Adolescence, 45(4), 567–593. https://doi.org/10.1177/02724316241230517

Liu, Y., Zhang, W., Wang, Y., & Chen, X. (2025). The impact of teacher support on school adaptation among Chinese urban adolescents: A moderated mediation model. *BMC Public Health*, 25(1), 258. https://doi.org/10.1186/s12889-025-21758-9

Prawitasari, G., Rahman, F., & Candra, V. D. (2024). The Role of Islamic Reality Therapy Intervention to Reduce the Academic Burnout of High-School Students. *Journal of Islamic Communication and Counseling*, *3*(1), 1-12. https://doi.org/10.18196/jicc.v3i1.36

Qi, C. (2025). The impact of adolescent innovation on academic resilience, distance learning self-efficacy, and academic performance. *Scientific Reports*, *15*(1), 12396. https://doi.org/10.1038/s41598-025-91542-7

Rahman, K. F., & Pratiwi, Y. S. (2025). Effectiveness of Reality Approach Group Counseling with WDEP Procedure to Reduce Students' Academic Procrastination. *MOTIVA: JURNAL PSIKOLOGI*, 8(1), 1-13. https://doi.org/10.31293/mv.v8i1.8584

Rachman, N. A., Sinring, A., & Harum, A. (2024). Application of Reality Counseling with WDEP Procedures to Reduce Academic Procrastination Behavior in Junior High School Students. *Pinisi Journal of Art, Humanity, and Social Studies,* 4(5), 201-211. https://doi.org/10.18196/jicc.v3i1.36

Salam, N. H. Z., & Astuti, B. (2023). THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING REALITY FOR STUDENTS'ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOR. *European Journal of Education Studies*, 10(2). https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4676/7311

Shriner, E. J. (2025). Changing The Narrative: A Meta-Analysis of Narrative Therapy and It's Changes Since Inception.

Sopah, R., Yosef, Y., Dewi, R. S., Kushendar, K., & Purwati, P. (2023). Academic resilience through reality approach group counseling: Quantitative study taking social support and independence into account. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, *5*(2), 113–121. https://doi.org/10.51214/00202305593000

Steel, A., Karunaratne, N., Exintaris, B., James, S., Al-Juhaishi, A., Don, A., ... & Lim, A. (2024). The impact of resilience on academic performance with a focus on mature learners. *BMC Medical Education*, *24*(1), 1105. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06099-2

Tortosa Martínez, B. M., Perez-Fuentes, M. D. C., & Molero Jurado, M. D. M. (2023). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between resilience and academic engagement in adolescents: Differences between men and women. *Psychology Research and Behavior Management*, 2721-2733. https://doi.org/10.2147/PRBM.S421622

Tri, E., Purwoko, B., & Habsy, B. A. (2025). Reconstructing Narrative Counseling and Its Relevance to Self-meaning among Vocational High School Students. *Quanta: Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling dalam Pendidikan*, *9*(2), 211-221. https://doi.org/10.22460/quanta.v9i2.6024

Uygur, S., Kocatürk, F., & Arslan, G. (2023). Academic resilience and school engagement: A cross-national study. *International Journal of School & Educational Psychology*, *11*(2), 112–124. https://doi.org/10.1080/21683603.2022.2105671

Wang, C., Zhang, D., & Zhao, J. (2022). Emotional self-efficacy and academic resilience among adolescents: A longitudinal study. *Child Indicators Research*, *15*(2), 589–606. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09883-7

Wilson-Wheeler, M. (2025). *" She doesn't choose to do well": an examination of the discursive constitution of academic underachievement* (Doctoral dissertation, Open Research Newcastle). file:///C:/Users/nilfam/Downloads/Thesis_ATTACHMENT01.pdf

Yu, Z., & Liu, W. (2025). The psychological resilience of teenagers in terms of their everyday emotional balance and the impact of emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1381239. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1381239

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.211]