

Comparing the Effectiveness of Acceptance and Commitment Training and Optimism Training on Academic Burnout, Academic Self-Handicapping, Academic Resilience, and Psychological Empowerment in Male High School Students in Zahedan

Reza Mirabdi¹  | Hossein Jenaabadi^{2✉}  | Gholamhasan Panahi³  | Mohammad Reza Mohammadi Soliemani⁴ 

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University, Zahedan Branch, Zahedan, Iran. E-mail: 3621170391@iaau.ir
 2. Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: hjenaabadip@usb.ac.ir
 3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: gh.panahi@cfu.ac.ir
 3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: mr.mohammadi.s@cfu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 25 March 2026 Received in revised form: 23 June 2026 Accepted: 10 July 2026 Published online: 21 September 2026 Keywords: Effectiveness, Academic Burnout, Academic Self-Handicapping, Academic Resilience, Psychological Empowerment.	Background: High school years are accompanied by academic pressures and developmental challenges, and students in deprived areas such as Zahedan are vulnerable to academic burnout and self-handicapping. This quasi-experimental study aimed to compare the effectiveness of Acceptance and Commitment Training (ACT) and optimism training on academic burnout, academic self-handicapping, academic resilience, and psychological empowerment. Method: The population comprised all male high school students in Zahedan (2023-2024). Using multistage cluster sampling, 522 students were screened. Among them, 60 students scoring above 60 on burnout, above 70 on self-handicapping, below 21 on resilience, and below 19 on psychological empowerment were randomly assigned to three groups of 20 (ACT, optimism training, and control). The experimental groups received eight 90-minute sessions based on Hayes (1999) protocol for ACT and Seligman et al. (2009) program for optimism training. Data were collected using the Bresó et al. (2007) Academic Burnout Questionnaire, Aliakbari et al. (2025) Academic Self-Handicapping Scale, Martin & Marsh (2009) Academic Resilience Scale, and Mirkamali & Nastiezaie (2010) Psychological Empowerment Questionnaire, and analyzed via multivariate and univariate analysis of covariance. Results: Both interventions significantly reduced academic burnout and self-handicapping and increased psychological empowerment compared to the control group ($P < 0.001$), with no significant difference between the two approaches. Neither intervention had a significant short-term effect on academic resilience ($P > 0.05$).

Cite this article: Last Name, Initial., Last Name, Initial., & Last Name, Initial. (2026). Comparing the Effectiveness of Acceptance and Commitment Training and Optimism Training on Academic Burnout, Academic Self-Handicapping, Academic Resilience, and Psychological Empowerment in Male High School Students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 23 (62), 1-28. DOI: 10.22111/jeps.2026.55011.6222



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/jeps.2026.55011.6222



مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مثبت‌نگری بر فرسودگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر زاهدان

رضا میرعبدی^۱ | حسین جناآبادی^۲ | غلامحسین پناهی^۳ | محمدرضا محمدی سلیمانی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان، زاهدان، ایران. رایانامه:

3621170391@iau.ir

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه:

hjenaabadip@usb.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: gh.panahi@cfu.ac.ir

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: mr.mohammadi.s@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	زمینه و هدف: دوران متوسطه دوم با فشارهای تحصیلی و چالش‌های رشدی همراه است و دانش‌آموزان مناطق محروم نظیر زاهدان در معرض فرسودگی تحصیلی و خودناتوان‌سازی قرار دارند. پژوهش نیمه‌آزمایشی حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) و آموزش مثبت‌نگری بر فرسودگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی انجام شد. روش: جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۵۲۲ دانش‌آموز غربال شدند. از میان آنان، ۶۰ دانش‌آموز با نمره فرسودگی تحصیلی بالای ۶۰، خودناتوان‌سازی بالای ۷۰، تاب‌آوری تحصیلی زیر ۲۱ و توانمندسازی روان‌شناختی زیر ۱۹ انتخاب و به‌طور تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره (ACT، مثبت‌نگری و کنترل) جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مداخله بر اساس پروتکل هیز (۱۹۹۹) برای ACT و پروتکل سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) برای مثبت‌نگری دریافت کردند. داده‌ها با پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷)، مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی علی‌اکبری و همکاران (۲۰۲۵)، مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۹) و پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی میرکمالی و نارنجی (۱۳۸۸) گردآوری و با تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره تحلیل شدند. یافته‌ها: نتایج نشان داد هر دو مداخله در مقایسه با گروه کنترل، به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی و خودناتوان‌سازی و افزایش توانمندسازی روان‌شناختی شدند ($P < 0.01$)؛ اما بین دو روش تفاوت معناداری نبود. هیچ‌یک از مداخلات تأثیر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی در کوتاه‌مدت نداشتند ($P > 0.05$). نتیجه‌گیری: هر دو رویکرد ACT و مثبت‌نگری می‌توانند به‌عنوان مداخلات مؤثر برای کاهش مشکلات تحصیلی و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان در مناطق محروم به‌کار گرفته شوند. مشاوران مدارس می‌توانند این آموزش‌ها را در برنامه‌های پیشگیرانه و مشاوره‌ای ادغام کنند.

استناد: میرعبدی، رضا؛ جناآبادی، حسین؛ پناهی، غلامحسین؛ و محمدی سلیمانی، محمدرضا (۱۴۰۵). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مثبت‌نگری بر فرسودگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر زاهدان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۳ (۶۲)، ۲۳۹-۲۶۵.

DOI:10.22111/jeps.2026.55011.6222



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

دوران متوسطه دوم به عنوان یکی از حساس ترین مقاطع تحولی، با شکل گیری هویت و فشارهای فزاینده تحصیلی همراه است (زارع و سالاری پورنظامی، ۱۴۰۴). با این حال، این فشارها در مناطق محروم به دلیل کمبود امکانات آموزشی، زیرساخت های ناکافی و شرایط اجتماعی-اقتصادی نامساعد، به مراتب شدیدتر است. تحصیل دانش آموزان در مناطق محروم از جمله مشکلات اساسی نظام تعلیم و تربیت کشور است که به دلیل نبود امکانات مناسب آموزشی، فرزندان این مناطق نه تنها از مدارس با امکانات مناسب و ایمن محروم هستند، بلکه از داشتن معلمان با تجربه و آشنایی به نیازهای خاص این مناطق نیز بی بهره اند (مهدی نسب و همکاران، ۲۰۲۶). این محرومیت ها در شهر زاهدان، مرکز استان سیستان و بلوچستان، به واسطه فقر اقتصادی گسترده، کمبود شدید زیرساخت های آموزشی، نرخ بالای بیکاری و چالش های متعدد اجتماعی-فرهنگی، به ابعاد چشم گیری رسیده است (محمودی و همکاران، ۱۴۰۴). دانش آموزان پسر در این منطقه، علاوه بر فشارهای معمول دوره نوجوانی، با موانع مضاعفی نظیر دوری مسافت تا مدارس، کمبود منابع آموزشی و نبود دسترسی به فناوری های نوین یادگیری روبرو هستند که همگی زمینه ساز بروز آسیب های روان شناختی جدی در حوزه تحصیل می شوند. مطالعات جدید نشان می دهند که شیوع فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مناطق محروم ایران به بیش از ۴۰ درصد می رسد (بارانی و همکاران، ۲۰۲۵؛ آشیده و همکاران، ۱۴۰۴؛ بیات مختاری و همکاران، ۲۰۲۵؛ بهمنیار و همکاران، ۲۰۲۶) و این شرایط استرس زا می تواند به بروز راهبردهای دفاعی ناسازگارانه مانند خودناتوان سازی تحصیلی منجر شود (شاو و همکاران، ۲۰۲۳).

فرسودگی تحصیلی، سندرمی متشکل از خستگی هیجانی، بدبینی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی است (برسو، سالانووا و شائوفلی، ۲۰۰۷) که پیامدهایی نظیر افت انگیزش، کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش اضطراب و افسردگی را به دنبال دارد (هجرت و همکاران، ۱۴۰۳؛ رحیم بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۲). پژوهش های متعددی در ایران به بررسی همه گیری شناسی و عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی پرداخته اند، اما کمتر مطالعه ای به بررسی دقیق این پدیده در بافت خاص شهر زاهدان با ویژگی های منحصر به فرد فرهنگی-اقتصادی آن توجه کرده است. در کنار فرسودگی، خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان راهبردی دفاعی، شامل ایجاد موانع برای موفقیت یا کاهش عمدی تلاش با هدف حفظ عزت نفس در مواجهه با شکست احتمالی است (علی اکبری بورواتی و همکاران، ۱۴۰۴؛ بهمن یار و همکاران، ۱۴۰۳). این رفتار به ویژه در دانش آموزانی

که تحت فشار قضاوت اجتماعی هستند، شایع است و چرخه معیوبی از افت عملکرد، کاهش خودکارآمدی و در نهایت تشدید فرسودگی ایجاد می‌کند (جونز و برگلاس، ۱۹۷۸؛ سلاجقه و همکاران، ۲۰۲۶؛ کشاورز و یوسفی، ۱۳۹۷). در مقابل این آسیب‌ها، دو سازه حمایتی کلیدی یعنی تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی مطرح می‌شوند. تاب‌آوری تحصیلی به معنای توانایی غلبه بر مشکلات و سازگاری موفق با استرس‌های تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹) و توانمندسازی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی، خودمختاری، معناداری، تأثیرگذاری و اعتماد می‌شود (اسپریتزر، ۱۹۹۵؛ مهدی نسب و همکاران، ۲۰۲۶؛ بستان‌پیرا و همکاران، ۱۴۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان مناطق محروم، به دلیل قرارگیری در معرض عوامل استرس‌زای متعدد محیطی، سطوح پایین‌تری از این دو متغیر را تجربه می‌کنند (رحیم بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۲). در این میان، مطالعه کیخا و کریمی (۱۴۰۴) نشان داد که مهارت‌های کارآفرینی با میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی، نقش معناداری در توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان ایفا می‌کند، که بیانگر اهمیت توجه به متغیر توانمندسازی در این بافت جغرافیایی خاص است. با توجه به ناکارآمدی رویکردهای سنتی مشاوره در اصلاح ریشه‌ای این مشکلات (کسایی اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۴)، درمان‌های موج سوم شناختی-رفتاری، به‌ویژه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) و مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا، در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تأکید بر پذیرش تجارب درونی، گسلش شناختی و اقدام متعهدانه مبتنی بر ارزش‌ها، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را افزایش می‌دهد (هیز، ۱۹۹۹). در ایران، عزیزی، فرهنگی و حسین‌پور (۱۴۰۲) نشان دادند که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌طور معناداری بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مؤثر است. از سوی دیگر، آموزش مثبت‌نگری مبتنی بر الگوی سلیگمن، استین، پارک و پیترسون (۲۰۰۹)، با شناسایی توانمندی‌ها، تمرین قدردانی و پرورش خوش‌بینی، بهزیستی روان‌شناختی را ارتقا می‌دهد. خجسته و عبدلی (۱۴۰۲) نشان دادند که مداخله مثبت‌اندیشی به‌طور معناداری باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و با حذف افکار منفی و پرورش افکار مثبت، سطح انرژی و توانمندی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. باین‌حال، شواهد در مورد تأثیر این مداخلات بر تاب‌آوری تحصیلی محدود و تا حدودی متناقض است؛

برخی پژوهش‌ها به تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری در نمونه‌های بالینی اشاره دارند (بویوک‌اوسوز، ۲۰۲۵؛ محمودی و همکاران، ۱۴۰۱)، اما تغییر این سازه نسبتاً پایدار در مداخلات کوتاه‌مدت دشوار به نظر می‌رسد (اولسون و همکاران، ۲۰۰۳).

علیرغم انبوه پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه اثربخشی هر یک از این دو رویکرد به‌طور مجزا، مطالعات اندکی به مقایسه مستقیم این دو روش در بافت فرهنگی-اقتصادی خاص و منحصربه‌فرد شهر زاهدان پرداخته‌اند. با توجه به شرایط ویژه محرومیت در این منطقه، ضروری است مشخص شود کدام یک از این دو رویکرد (پذیرش واقعیت‌های تلخ یا تقویت نگرش خوش‌بینانه) برای دانش‌آموزان این شهر کارآمدتر و متناسب‌تر است. اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که انتخاب مداخله‌ای مناسب و اثربخش می‌تواند نقش کلیدی در پیشگیری از آسیب‌های روان‌شناختی تحصیلی و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان مناطق محروم ایفا کند و به مشاوران مدارس در طراحی برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی متناسب با بافت فرهنگی منطقه کمک شایانی نماید. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این سؤال اساسی انجام شد: آیا آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مثبت‌نگری بر فرسودگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر زاهدان اثربخش است و آیا بین اثربخشی این دو روش تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم مدارس دولتی شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند ($N=876$). حجم نمونه اولیه با استفاده از فرمول کوکران در سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای ۲/۴ درصد، ۵۲۲ نفر محاسبه شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گردید؛ به این صورت که از ۲۸ دبیرستان پسرانه، ۸ مدرسه و سپس از هر مدرسه ۲ کلاس پایه دوازدهم به تصادف انتخاب و تمامی دانش‌آموزان آن کلاس‌ها پرسشنامه‌های غربالگری را تکمیل کردند. پس از غربالگری اولیه با ملاک‌های ورود: نمره فرسودگی تحصیلی > 60 ، خودناتوان‌سازی > 70 ، تاب‌آوری < 21 و توانمندسازی روان‌شناختی < 19 (بر اساس نرم پرسشنامه‌ها)، ۶۰ دانش‌آموز واجد شرایط به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند و با استفاده

از قرعه‌کشی (با استفاده از گوی‌های شماره‌دار ۱ تا ۳) به‌طور تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره (آموزش ACT، آموزش مثبت‌نگری و کنترل) جایگزین شدند. برای پنهان‌سازی تخصیص، از پاکت‌های مهر و موم‌شده شماره‌گذاری‌شده استفاده شد. پژوهشگر ارزیاب نسبت به گروه‌بندی کور بود.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط برسو، سالانوا و شائوفلی (۲۰۰۷) با هدف سنجش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان ساخته شد. دارای ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس خستگی هیجانی (سؤالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳)، بدبینی (سؤالات ۲، ۵، ۱۱، ۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی (سؤالات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵) است. پاسخ‌دهی بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۷) انجام می‌شود. سؤالات خرده‌مقیاس ناکارآمدی به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند. دامنه نمره کل از ۱۵ تا ۱۰۵ است؛ نمرات ۳۷-۱۵ ضعیف، ۶۰-۳۷ متوسط و >۶۰ فرسودگی بالا را نشان می‌دهد. سازندگان پایایی را با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی سازه مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران، دهقانی و همکاران (۱۴۰۱) پایایی ۰/۸۸ و روایی تأییدی مناسب را تأیید کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این مقیاس توسط علی‌اکبری بورواتی، محمدی احمدآبادی و همکاران (۲۰۲۵) به‌منظور سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی در محیط‌های یادگیری طراحی شد. دارای ۲۰ گویه و پنج مؤلفه انگیزه و اهداف تحصیلی (سؤالات ۴-۱)، اضطراب و نگرانی‌ها (۸-۵)، چالش‌های ارتباطی و فناوری (۱۲-۹)، مهارت‌های مدیریت زمان (۱۶-۱۳) و حمایت اجتماعی (۲۰-۱۷) است. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره کل ۲۰ تا ۱۰۰ است؛ ۴۰-۲۰ خودناتوان‌سازی ضعیف، ۷۰-۴۱ متوسط و >۷۰ بالا محسوب می‌شود. روایی محتوایی و سازه و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به‌دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی: این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۹) برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شد. دارای ۶ گویه و یک مؤلفه کلی است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۷) است. نمره کل از ۶ تا ۴۲ متغیر است و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری

بیشتر است. تحلیل عاملی در ایران برازش مطلوبی پایایی با آلفای ۰/۷۲ گزارش شده است (سپاه‌منصور و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۸۵/۰ محاسبه گردید.

پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی: این پرسشنامه توسط میرکمالی و نارنجی (۱۳۸۸) بر اساس مدل اسپریتزر (۱۹۹۵) طراحی و هنجاریابی شد. دارای ۱۹ گویه و پنج مؤلفه معناداری (گویه‌های ۱ تا ۴)، شایستگی (گویه‌های ۵ تا ۸)، حق انتخاب/خودمختاری (گویه‌های ۹ تا ۱۲)، تأثیرگذاری (گویه‌های ۱۳ تا ۱۶) و مشارکت (گویه‌های ۱۷ تا ۱۹) است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۰=کاملاً مخالف تا ۴=کاملاً موافق) انجام می‌شود. دامنه نمره از ۰ تا ۷۶ است؛ ۱۹-۰ ضعیف، ۳۸-۱۹ متوسط و ۳۸+ بسیار خوب تلقی می‌شود. پایایی کل با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در این مطالعه آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به‌دست آمد.

پروتکل آموزش ACT برگرفته از مدل هیز (۱۹۹۹) و پروتکل آموزش مثبت‌نگری بر اساس برنامه سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) تنظیم شد. مداخلات به‌صورت آنلاین از طریق پلتفرم اسکای‌روم، در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفتگی (از ۱۰ آبان تا ۲۹ آذر ۱۴۰۲) و در روزهای پنجشنبه اجرا گردید. محتوای جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی برای گروه‌های آزمایش

جلسه	گروه ACT (هدف/محتوا/تکلیف)	گروه مثبت‌نگری (هدف/محتوا/تکلیف)
اول	آشنایی و ارزیابی: معارفه، تبیین اهداف، بررسی شیوه‌های کنترلی ناسازگارانه. تکلیف: شناسایی سه موقعیت تلاش برای کنترل افکار.	شناسایی نقاط قوت: معارفه، آموزش شناسایی توانمندی‌های فردی و بحث در مورد بهره‌گیری از آن‌ها. تکلیف: نوشتن سه نقطه قوت.
دوم	مشکل کنترل و تمایل: آموزش ناکارآمدی کنترل افکار و معرفی «تمایل» به تجارب. تکلیف: تمرین تمایل روزانه.	قدردانی: آموزش سپاسگزاری، نوشتن نامه تشکر و ثبت سه رویداد مثبت روزانه. تکلیف: انجام تمرین سه رویداد مثبت.
سوم	ارزش‌ها و اهداف: شناسایی ارزش‌های شخصی، تصریح اهداف تحصیلی و شناسایی موانع. تکلیف: تکمیل برگه ارزش‌ها.	لذت از زمان حال: بحث در مورد لذت بردن از لحظه و آموزش ذهن‌آگاهی ساده. تکلیف: تمرین حضور در لحظه.

چهارم	تعمق ارزش‌ها: تعمیق ارزش‌ها، ارتباط اهداف با ارزش‌ها. تکلیف: اقدام روزانه در راستای یک ارزش.	پاسخدهی سازنده: آموزش سبک پاسخدهی فعال و سازنده، بهبود روابط. تکلیف: استفاده از پاسخدهی فعال در تعاملات.
پنجم	آمیختگی شناختی: مفهوم آمیختگی و آموزش تکنیک‌های گسلش. تکلیف: تمرین «برگ‌ها روی رودخانه».	شخصیت و امید: گفتگو در مورد ویژگی‌های شخصیتی مطلوب و تقویت امید به آینده. تکلیف: نوشتن یک نامه به خود آینده.
ششم	خود به عنوان بستر: آموزش مشاهده‌گر ذهن و گسلش از برجسب‌ها. تکلیف: مراقبه مشاهده‌گر خود.	هدف‌گذاری و توانمندی‌ها: شناسایی راه‌های خلاقانه برای بروز توانمندی‌ها در موقعیت‌های تحصیلی. تکلیف: برنامه‌ریزی برای استفاده از یک توانمندی.
هفتم	ذهن آگاهی: آموزش تمرینات ذهن آگاهی و حضور در لحظه. تکلیف: ۱۰ دقیقه ذهن آگاهی روزانه.	مرور تمرین‌ها: گفتگو در مورد مثبت‌اندیشی، مرور تمرین‌های گذشته و انتخاب تمرین مورد علاقه. تکلیف: اجرای تمرین منتخب.
هشتم	اقدام متعهدانه و پایان‌بندی: آموزش اقدام متعهدانه، مرور مهارت‌ها، جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون.	جمع‌بندی و تقویت: مرور کلی جلسات، تقویت حس توانمندی و خداحافظی.

گروه کنترل در طول دوره مداخله آموزشی دریافت نکرد و پس از پایان پژوهش، خلاصه‌ای از محتوای آموزشی در اختیارشان قرار گرفت.

روش اجرا: پس از دریافت مجوزهای لازم، فرآیند اجرا با هماهنگی اداره آموزش و پرورش و مدیران مدارس منتخب آغاز شد. ابتدا پرسشنامه‌های غربالگری (فرسودگی، خودناتوان‌سازی، تاب‌آوری و توانمندسازی) در کلاس‌های انتخاب‌شده اجرا و ۶۰ دانش‌آموز واجد شرایط بر اساس ملاک‌های ورود شناسایی شدند. سپس دانش‌آموزان با روش تصادفی‌سازی محدود (قرعه‌کشی با گوی‌های شماره‌دار) در سه گروه ۲۰ نفره ACT، مثبت‌نگری و کنترل قرار گرفتند. پس از اختصاص گروه‌ها، پیش‌آزمون با استفاده از همان چهار پرسشنامه به صورت آنلاین و تحت نظارت پژوهشگر اجرا شد. مداخلات آموزشی برای گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه هفتگی (هر جلسه ۹۰ دقیقه) به صورت آنلاین از طریق پلتفرم اسکای‌روم برگزار گردید. حضور منظم شرکت‌کنندگان کنترل و پیگیری تکالیف توسط تسهیل‌گر ثبت می‌شد. بلافاصله پس از پایان آخرین جلسه،

پس از مون برای هر سه گروه مجدداً اجرا گردید. گروه کنترل در این مدت هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد و صرفاً در پیش آزمون و پس آزمون شرکت نمود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها: داده ها با نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ تحلیل شدند. پس از بررسی مفروضه های نرمال بودن (کولموگروف-اسمیرنوف)، همگنی شیب های رگرسیون و همگنی واریانس ها (لون)، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تک متغیره (ANCOVA) برای مقایسه گروه ها با کنترل پیش آزمون استفاده شد. برای مقایسه های زوجی، آزمون تعقیبی LSD به کار رفت (رضایی فرد، ۱۴۰۵).

ملاحظات اخلاقی: این پژوهش پس از دستورالعمل های کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان اجرا شد. پیش از آغاز مطالعه، از والدین یا سرپرستان قانونی تمامی دانش آموزان رضایت نامه کتبی آگاهانه اخذ گردید و به دانش آموزان اطمینان داده شد که شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و می توانند در هر مرحله از مطالعه انصراف دهند بدون آنکه خللی در روند تحصیلی آن ها ایجاد شود. اطلاعات جمع آوری شده با استفاده از کدگذاری بی نام (بدون ذکر نام و مشخصات شناسایی کننده) تحلیل شد و اصل محرمانگی داده ها به طور کامل رعایت گردید. برای حفظ عدالت آموزشی، پس از اتمام پژوهش، خلاصه ای از محتوای جلسات آموزشی هر دو پروتکل در اختیار اعضای گروه کنترل نیز قرار گرفت. همچنین، تمام مراحل مطالعه مطابق با اصول اخلاقی مندرج در بیانیه هلسینکی انجام پذیرفت.

یافته ها

بر اساس داده های ۵۲۲ دانش آموز غربال شده، ۸۷/۷۰ درصد از مادران خانه دار و ۱۲/۳۰ درصد شاغل بودند؛ ۸۱ درصد از پدران شاغل، ۱۴/۴۰ درصد بازنشسته و ۴/۶۰ درصد فاقد پدر بودند؛ سطح تحصیلات پدران به ترتیب شامل ۱/۱۰ درصد بی سواد، ۸/۸۰ درصد ابتدایی، ۸/۱۳ درصد سواد خواندن و نوشتن، ۱۰/۳۰ درصد راهنمایی، ۱۳/۸۰ درصد زیر دیپلم، ۳۰/۱۰ درصد دیپلم، ۵ درصد فوق دیپلم، ۱۳/۴۰ درصد لیسانس و ۳/۶۰ درصد بالاتر از لیسانس و سطح تحصیلات مادران نیز شامل ۸/۴۰ درصد سواد خواندن و نوشتن، ۱۰/۵۰ درصد ابتدایی، ۱۴/۶۰ درصد راهنمایی، ۸/۸۰ درصد زیر دیپلم، ۳۵/۴۰ درصد دیپلم، ۱/۳۰ درصد فوق دیپلم، ۱۵/۷۰ درصد لیسانس و ۵/۲۰ درصد بالاتر از لیسانس بود.

پیش از تحلیل اصلی، جهت اطمینان از اعتبار مدل تحلیل کواریانس (ANCOVA)، پیش فرض‌های لازم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمرات در تمامی متغیرهای وابسته در هر سه گروه نرمال است ($P < ۰/۰۵$). همچنین، آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که برهم‌کنش بین عامل گروه و متغیرهای پیش‌آزمون در هیچ‌یک از متغیرها معنادار نیست ($P < ۰/۰۵$)، که نشان‌دهنده رعایت فرض همگنی شیب‌های رگرسیون است. علاوه بر این، بر اساس آزمون لون، فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای فرسودگی تحصیلی ($F=۱/۴۰$, $P=۰/۲۵$)، خودناتوان‌سازی تحصیلی ($F=۱/۹۱$, $P=۰/۱۵$)، تاب‌آوری تحصیلی ($F=۰/۹۹$, $P=۰/۳۷$) و توانمندسازی روان‌شناختی ($F=۲/۰۵$, $P=۰/۰۷$)، برقرار بود.

بررسی میانگین‌ها و انحراف معیارهای استاندارد در جدول ۲ نشان‌دهنده وضعیت متغیرهای وابسته در سه گروه پژوهش (آموزش پذیرش و تعهد، آموزش مثبت‌نگری و کنترل) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مؤلفه	پیش‌آزمون ($M \pm SD$)	پس‌آزمون ($M \pm SD$)
آموزش پذیرش و تعهد	فرسودگی تحصیلی	$۹,۲۷ \pm ۶۹,۰۰$	$۹,۲۸ \pm ۶۱,۵۰$
	خودناتوان‌سازی تحصیلی	$۹,۷۵ \pm ۷۴,۹۰$	$۱۱,۲۶ \pm ۶۶,۲۵$
	تاب‌آوری تحصیلی	$۶,۰۳ \pm ۱۷,۷۰$	$۶,۳۵ \pm ۱۸,۲۵$
	توانمندسازی روان‌شناختی	$۱۲,۰۲ \pm ۲۸,۶۰$	$۱۶,۹۸ \pm ۳۹,۳۵$
آموزش مثبت‌نگری	فرسودگی تحصیلی	$۷,۹۲ \pm ۶۸,۵۰$	$۸,۴۹ \pm ۶۱,۶۵$
	خودناتوان‌سازی تحصیلی	$۹,۷۷ \pm ۷۲,۰۰$	$۹,۵۷ \pm ۶۲,۵۵$
	تاب‌آوری تحصیلی	$۵,۷۵ \pm ۱۷,۵۰$	$۵,۶۵ \pm ۱۷,۹۵$
	توانمندسازی روان‌شناختی	$۱۹,۴۷ \pm ۳۸,۴۵$	$۲۰,۳۰ \pm ۴۸,۱۰$
کنترل	فرسودگی تحصیلی	$۶,۶۷ \pm ۷۰,۴۵$	$۵,۷۱ \pm ۶۹,۵۵$
	خودناتوان‌سازی تحصیلی	$۱۰,۹۴ \pm ۷۱,۵۵$	$۱۱,۲۳ \pm ۷۱,۱۰$
	تاب‌آوری تحصیلی	$۴,۹۳ \pm ۱۶,۲۵$	$۴,۸۶ \pm ۱۶,۹۰$

توانمندسازی روان‌شناختی	$17,70 \pm 35,60$	$16,44 \pm 36,35$
-------------------------	-------------------	-------------------

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری (Sig)	اندازه اثر (Eta Square)
فرسودگی	گروه	۵۳۳,۹۹	۲	۲۶۶,۹۹	۷۰,۳۳	۰,۰۰۱	۰,۷۱۵
تحصیلی	پیش‌آزمون	۳۴۱۱,۹۲	۱	۳۴۱۱,۹۲	۸۹۸,۸۲	۰,۰۰۱	۰,۹۴۱
خودناتوان‌سازی	گروه	۹۸۶,۴۱	۲	۴۹۳,۲	۴۲,۷۲	۰,۰۰۱	۰,۶۰۴
تحصیلی	پیش‌آزمون	۵۸۹۶,۰۵	۱	۵۸۹۶,۰۵	۵۱۰,۷۵	۰,۰۰۱	۰,۹۰۱
تاب‌آوری	گروه	۰,۴۳	۲	۰,۲۱	۰,۸۴	۰,۴۳۶	۰,۰۲۹
تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۸۰۶,۱۳	۱	۱۸۰۶,۱۳	۷۰۴۲,۶	۰,۰۰۱	۰,۹۹۲
۷							
توانمندسازی	گروه	۱۱۹۶,۸۳	۲	۵۹۸,۴۱	۱۳,۶۹	۰,۰۰۱	۰,۳۲۸
روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۱۵۹۹۲,۹۹	۱	۱۵۹۹۲,۹۹	۳۶۵,۸۶	۰,۰۰۱	۰,۸۶۷

به منظور بررسی دقیق‌تر اثر مداخلات و حذف تأثیر نمرات پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

نتایج حاصل از جدول ۳ به شرح زیر تفسیر می‌شوند:

- **فرسودگی تحصیلی:** نتایج نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < 0/001$)، $70/33 = 56$ و $F(2)$. اندازه اثر برابر با $0/715$ گزارش شده است که نشان می‌دهد حدود $71/50$ درصد از واریانس نمرات فرسودگی تحصیلی پس از مداخله، ناشی از نوع آموزش (عامل گروه) بوده است. این امر تأییدکننده اثربخشی بالای مداخلات در کاهش فرسودگی است.
- **خودناتوان‌سازی تحصیلی:** در این متغیر نیز تفاوت بین گروه‌ها معنادار گردید ($P < 0/001$)، $42/72 = 56$ و $F(2)$. با توجه به مقدار اندازه اثر برابر با $0/604$ ، می‌توان گفت که حدود 60 درصد از تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی توسط مداخلات آموزشی تبیین می‌شود. بنابراین،

فر ضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین گروه‌ها رد شد و اثر مثبت آموزش‌ها بر کاهش این مولفه تأیید گردید.

- **تاب‌آوری تحصیلی:** برخلاف سایر متغیرها، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که تفاوت بین گروه‌های پژوهش در متغیر تاب‌آوری تحصیلی معنادار نیست ($P=0/436$, $F(2 و 56)=0/84$). مقدار اندازه اثر بسیار پایین ($0/029$) نیز نشان می‌دهد که مداخلات انجام شده نتوانسته‌اند تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت داشته باشند.
- **توانمندسازی روان‌شناختی:** علی‌رغم نقض فرض همگنی واریانس‌ها، نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تفاوت معنادار بین گروه‌ها در این متغیر است ($P<0/001$, $F(2 و 56)=13/69$). اندازه اثر برابر با $0/328$ است که نشان‌دهنده آن است که حدود ۳۳ درصد از واریانس توانمندسازی روان‌شناختی توسط عامل گروه توضیح داده می‌شود. این یافته بیانگر اثربخشی هر دو روش آموزشی در ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل است.

جدول ۴. نتایج آزمون مقایسات زوجی ال‌اس‌دی (LSD) برای تعیین تفاوت بین گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری (Sig)
فرسودگی تحصیلی	پذیرش و تعهد	مثبت‌نگری	-۰٫۶۳	۰٫۶۲	۰٫۳۱
	پذیرش و تعهد	کنترل	-۰٫۶۵	۰٫۶۲	۰٫۰۰۱
	مثبت‌نگری	کنترل	-۰٫۰۲	۰٫۶۲	۰٫۰۰۱
خودناتوان‌سازی تحصیلی	پذیرش و تعهد	مثبت‌نگری	۰٫۸	۱٫۰۸	۰٫۴۶۴
	پذیرش و تعهد	کنترل	-۸٫۲	۱٫۰۹	۰٫۰۰۱
	مثبت‌نگری	کنترل	-۰٫۹	۱٫۰۸	۰٫۰۰۱
تاب‌آوری تحصیلی	پذیرش و تعهد	مثبت‌نگری	۰٫۱	۰٫۱۶	۰٫۵۴۱
	پذیرش و تعهد	کنترل	-۰٫۱۱	۰٫۱۶	۰٫۴۹۷
	مثبت‌نگری	کنترل	-۰٫۲۱	۰٫۱۶	۰٫۲

توانمندسازی روان‌شناختی	پذیرش و تعهد	مثبت‌نگری	۱,۱۳	۲,۱۵	۰,۶۰۲
	پذیرش و تعهد	کنترل	۱۰,۰۲	۲,۱۲	۰,۰۰۱
	مثبت‌نگری	کنترل	۸,۸۹	۲,۱	۰,۰۰۱

بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحلیل کوواریانس و آزمون‌های پس‌مقایسه LSD، اثرات آموزش‌های مداخله‌ای به شرح زیر است:

۱. **فرسودگی تحصیلی:** نتایج نشان داد که بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). آزمون LSD نشان داد که هر دو مداخله «پذیرش و تعهد» و «مثبت‌نگری» باعث کاهش معنادار فرسودگی تحصیلی نسبت به گروه کنترل شدند ($P < ۰/۰۰۱$). با این حال، تفاوت بین دو گروه آزمایشی معنادار نبود ($P = ۰/۳۱۰$)، که نشان می‌دهد هر دو روش در کاهش فرسودگی تقریباً به یک اندازه مؤثر بوده‌اند (جدول ۱، ۲ و ۳).

۲. **خودناتوان‌سازی تحصیلی:** تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین گروه‌ها بود ($F = ۴۲/۷۲$, $P < ۰/۰۰۱$). نتایج مقایسات زوجی بیانگر آن است که هر دو گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، کاهش معناداری در نمرات خودناتوان‌سازی داشتند ($P < ۰/۰۰۱$). بین دو گروه آزمایشی تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P = ۰/۴۶۴$)، بنابراین اثربخشی این دو روش در کاهش خودناتوان‌سازی یکسان ارزیابی می‌شود (جدول ۱، ۲ و ۳).

۳. **تاب‌آوری تحصیلی:** نتایج نشان داد که تفاوت بین گروه‌ها در متغیر تاب‌آوری تحصیلی معنادار نیست ($F = ۰/۸۴$, $P = ۰/۴۳۶$). آزمون LSD نیز تأیید کرد که هیچ‌یک از مداخلات نتوانسته‌اند تفاوت قابل توجهی نسبت به گروه کنترل یا نسبت به یکدیگر ایجاد کنند (جدول ۱، ۲ و ۳).

۴. **توانمندسازی روان‌شناختی:** با وجود نقض فرض همگنی واریانس‌ها، نتایج تحلیل نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین گروه‌ها است ($F = ۱۳/۶۹$, $P < ۰/۰۰۱$). آزمون LSD نشان داد که هر دو گروه «پذیرش و تعهد» و «مثبت‌نگری» در مقایسه با گروه کنترل، افزایش معناداری در توانمندسازی روان‌شناختی داشته‌اند ($P < ۰/۰۰۱$). تفاوت بین دو گروه آزمایشی معنادار نبود ($P = ۰/۶۰۲$)، که حاکی از آن است که هر دو برنامه

آموزشی در ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر بوده و برتری یکی بر دیگری ثابت نشد (جدول ۱، ۲ و ۳).

به طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهند که هر دو مداخله آموزشی در کاهش فرسودگی و خودناتوان‌سازی و افزایش توانمندسازی روان‌شناختی مؤثر بوده‌اند، اما هیچ‌کدام نتوانسته‌اند در کوتاه‌مدت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را تغییر دهند. همچنین، در متغیرهای مؤثر، تفاوت معناداری بین اثربخشی دو روش آموزش پذیرش و تعهد و مثبت‌نگری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مثبت‌نگری بر فرسودگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان زاهدان انجام شد. در این بخش، یافته‌های پژوهش بر اساس نتایج تحلیل آماری مورد بحث قرار گرفته، با پژوهش‌های پیشین مقایسه شده و با استفاده از چارچوب‌های نظری معتبر (نظریه چارچوب‌های ارتباطی، نظریه گسترش ساخت، نظریه خودتعیین‌گری و مدل تاب‌آوری) دلایل منطقی وقوع هر یافته تبیین می‌گردد.

هم‌سو با پژوهش‌های پیشین (هاشم‌زاده، ۱۴۰۲؛ افشاری، خیاطان و یوسفی، ۱۴۰۱) که نشان داده‌اند مداخلات روان‌شناختی می‌توانند بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر باشند، اولین یافته مهم پژوهش نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد و مثبت‌نگری در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این نتیجه بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که تحت این مداخلات قرار گرفتند، در پایان دوره نسبت به گروه کنترل که تغییر معناداری نداشت، از سطح خستگی، بی‌انگیزگی و ناکارآمدی تحصیلی پایین‌تری برخوردار شدند. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعددی داخلی و خارجی همخوانی دارد (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ نجفی خرم‌آباد و همکاران، ۱۴۰۰؛ فلکسمان و باند، ۲۰۱۰؛ گاگنون و همکاران، ۲۰۱۹). به‌ویژه، پژوهش خجسته و عبدلی (۱۴۰۲) نشان داد که آموزش مثبت‌اندیشی باعث بهبود فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شده و با حذف افکار منفی و پرورش افکار مثبت، زمینه را برای کاهش

خستگی تحصیلی فراهم می‌کند. همچنین، پژوهش قدم‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود که این یافته‌ها بر سازوکارهای مشترک این مداخلات در بهبود شاخص‌های تحصیلی تأکید دارند.

از منظر نظری، کاهش فرسودگی در چارچوب درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را می‌توان بر اساس نظریه چارچوب‌های ارتباطی تبیین کرد که نشان می‌دهد آمیختگی شناختی با افکار منفی («من نمی‌توانم»، «تحصیل بی‌فایده است») مستقیماً به مصرف انرژی روانی و خستگی منجر می‌شود. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تکنیک‌های گسلش شناختی، فاصله‌گذاری از این افکار را تسهیل کرده و با تقویت «اقدام متعهدانه» مبتنی بر ارزش‌ها، درگیری ذهنی با موانع را کاهش می‌دهد و در نتیجه خستگی هیجانی و بدینی تحصیلی را می‌کاهد (هیز، ۱۹۹۹؛ هیز و کینگ، ۲۰۲۴). در رویکرد مثبت‌نگری، بر اساس نظریه گسترش ساخت فردریکسون (۲۰۰۱)، هیجانات مثبت (قردانی، امید و لذت) دامنه توجه و عمل را گسترش داده و منابع روانی اجتماعی را می‌افزایند؛ این منابع به‌عنوان سپر محافظ در برابر استرس عمل کرده و از تحلیل رفتن عاطفی جلوگیری می‌کنند. همچنین، تمرین‌های قردانی و ثبت رویدادهای مثبت، با تغییر سوگیری توجه به سمت جنبه‌های خوشایند، تعادل عاطفی را بازمی‌گردانند و بدین ترتیب فرسودگی را کاهش می‌دهند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). در بافت فرهنگی زاهدان که دانش‌آموزان با فشارهای محیطی بالایی روبرو هستند، این مداخلات با ارائه ابزارهای مقابله‌ای کارآمد، مانع از غرق شدن آن‌ها در احساسات ناشی از فشار شده‌اند. دومین یافته پژوهش حاکی از آن است که هر دو مداخله آموزشی باعث کاهش معنادار خودناتوان‌سازی تحصیلی شده‌اند. خودناتوان‌سازی یک استراتژی دفاعی است که در آن دانش‌آموز برای محافظت از عزت‌نفس در برابر شکست، تلاش را کاهش می‌دهد. نتایج نشان داد که پس از آموزش، دانش‌آموزان کمتر به بهانه‌آوری و ایجاد موانع برای موفقیت روی آوردند. این یافته با پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند درمان‌های شناختی رفتاری و مداخلات مبتنی بر پذیرش می‌توانند مکانیسم‌های دفاعی ناسازگارانه را کاهش دهند، همسو است (زمانی، دوکانه‌ای و نادری، ۱۴۰۲؛ بشکار، نیک‌منش و کهرآه‌ای، ۱۴۰۰؛ شاو و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، پژوهش سلیمانی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث افزایش خودتنظیمی یادگیری و کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود. این یافته

نشان می‌دهد که خودناتوان‌سازی به‌عنوان یک رفتار اجتنابی قابل اصلاح است و مداخلاتی که آگاهی‌شناسی و تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند، می‌توانند این رفتار را کاهش دهند (کالینز و همکاران، ۲۰۲۱).

تبیین نظری این نتیجه در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۸۵) امکان‌پذیر است. بر اساس این نظریه، خودناتوان‌سازی زمانی بروز می‌کند که نیاز به شایستگی و خودمختاری تهدید شود و دانش‌آموز برای حفظ تصویر مثبت از خود، از تلاش اجتناب می‌کند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تقویت پذیرش بی‌قیدوشرط و جداسازی ارزش شخصی از عملکرد تحصیلی، شرطی‌سازی عزت‌نفس را کاهش داده و ترس از قضاوت را می‌زداید؛ در نتیجه، نیازی به بهانه‌تراشی برای شکست باقی نمی‌ماند. از سوی دیگر، آموزش مثبت‌نگری با شناسایی و برجسته‌سازی نقاط قوت فردی و ایجاد خودکارآمدی، نیاز به شایستگی را از طریق مسیر سالم‌تری ارضا می‌کند؛ دانش‌آموز با باور به توانایی‌های خود، دیگر نیازی به توسل به راهبردهای دفاعی نمی‌بیند (بشکار، نیک‌منش و کهرازه‌ای، ۱۴۰۰). همچنین، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که سرمایه‌های روان‌شناختی (شامل خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری) نقش کلیدی در پیامدهای تحصیلی از جمله کاهش خودناتوان‌سازی و فرسودگی ایفا می‌کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین هر دو روش با مکانیسم‌های متفاوت (کاهش ترس در مقابل افزایش اعتمادبه‌نفس) به کاهش این رفتار ناسازگارانه منجر شدند. سومین یافته پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها در متغیر تاب‌آوری تحصیلی وجود نداشت و مداخلات نتوانستند این مؤلفه را ارتقا دهند. این نتیجه ممکن است در نگاه اول غیرمنتظره به نظر برسد، اما با بررسی دقیق‌تر قابل تبیین است. تاب‌آوری تحصیلی به معنای توانایی بازگشت و بهبود پس از شکست‌ها و سختی‌های تحصیلی است. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که تاب‌آوری یک سازه نسبتاً پایدار و بلندمدت است که تغییر آن نیازمند زمان طولانی‌تر و تمرین‌های مستمر در محیط واقعی است (اولسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹). در این راستا، پژوهش بدری‌گرگری و همکاران (۱۴۰۲) نشان داد که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مؤثر بوده است؛ بااین‌حال، این پژوهش‌ها معمولاً دوره‌های پیگیری بلندمدت‌تری داشته‌اند یا بر روی نمونه‌های بالینی خاص اجرا شده‌اند. پژوهش یعقوبی (۱۳۹۵) نیز نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، اما در پژوهش حاضر، کوتاهی دوره مداخله (۸ جلسه)

و عدم وجود موقعیت‌های واقعی چالش‌برانگیز برای کاربست مهارت‌ها، ممکن است از دلایل اصلی عدم تغییر معنادار تاب‌آوری باشد. همچنین، پژوهش گراوند (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر مؤثر است، اما در پژوهش حاضر، تمرکز بر دو رویکرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و مثبت‌نگری بوده است که هرچند می‌توانند زمینه‌ساز تاب‌آوری باشند، اما مستقیماً بر مؤلفه‌های بنیادین تاب‌آوری (مانند خودکارآمدی و مهارت‌های مقابله‌ای) در کوتاه‌مدت تأثیر نمی‌گذارند. بر اساس مدل تاب‌آوری ریچاردسون (۲۰۰۲)، تاب‌آوری نتیجه تعامل پویای عوامل خطر و عوامل محافظتی در طول زمان است و تغییر آن مستلزم «بازسازی مجدد تاب‌آوری» از طریق مواجهه مکرر با چالش‌های واقعی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای است. در مداخله کوتاه‌مدت ۸ جلسه‌ای، هرچند آگاهی و دانش دانش‌آموزان افزایش یافت، اما فرصت کافی برای کاربست این مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی (مانند امتحانات سخت، پروژه‌های گروهی یا شکست‌های تحصیلی) فراهم نشد تا این دانش به یک «صفت شخصیتی» پایدار تبدیل شود. همچنین، ممکن است ابزار اندازه‌گیری تاب‌آوری (۶ گویه) حساسیت کافی برای ردیابی تغییرات ظریف ناشی از مداخله کوتاه‌مدت را نداشته باشد. از سوی دیگر، بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی شناختی بندورا (۱۹۹۷)، تغییر باورهای تاب‌آورانه نیازمند تجارب موفقیت‌آمیز مستقیم و مشاهده الگوهای موفق است که در چارچوب جلسات گروهی و بدون بافت واقعی تحصیلی به‌سختی حاصل می‌شود. بنابراین عدم تأثیر معنادار بر تاب‌آوری در این پژوهش از نظر نظری قابل دفاع است و با یافته‌های مشابه (اولسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ محمودی و همکاران، ۱۴۰۱) همخوانی دارد. چهارمین یافته پژوهش بیانگر افزایش معنادار توانمندسازی روان‌شناختی در هر دو گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل بود. توانمندسازی روان‌شناختی شامل احساس شایستگی، حق انتخاب و تأثیرگذاری در محیط است (اسپریتزر، ۱۹۹۵). نتایج نشان داد که دانش‌آموزان پس از مداخله، احساس کنترل بیشتری بر امور تحصیلی خود داشتند. این یافته با اصول بنیادین هر دو رویکرد سازگار است (سید و یوسفی، ۱۴۰۱؛ گاگنون و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که توانمندسازی روان‌شناختی با پیامدهای مثبت تحصیلی از جمله کاهش فرسودگی و افزایش درگیری تحصیلی همراه است (لی و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، مداخلات مبتنی بر سرمایه‌های روان‌شناختی (شامل امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) به‌طور مستقیم بر توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر

می‌گذارند (رستمی، ۱۴۰۴). پژوهش ابراهیمی (۱۴۰۳) نیز نشان داد که برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است که این یافته با افزایش توانمندسازی روان‌شناختی در پژوهش حاضر همسو است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، توانمندسازی روان‌شناختی زمانی ارتقا می‌یابد که نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) تأمین شوند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تأکید بر انتخاب آگاهانه و اقدام مبتنی بر ارزش‌ها، حس خودمختاری را تقویت می‌کند و با تمرین‌های گسلش شناختی، به دانش‌آموز نشان می‌دهد که می‌تواند از افکار خود فاصله بگیرد و واکنش‌های خود را انتخاب کند؛ این امر حس عاملیت و کنترل درونی را افزایش می‌دهد. همچنین، مؤلفه «اقدام متعهدانه» با تعیین اهداف کوچک و دست‌یافتنی، تجربه موفقیت و شایستگی را فراهم می‌آورد. در رویکرد مثبت‌نگری، شناسایی و به‌کارگیری نقاط قوت شخصی، مستقیماً حس شایستگی را تغذیه می‌کند و تمرین‌های قدردانی و امید، با تقویت نگرش خوش‌بینانه، حس معنا و تأثیرگذاری را افزایش می‌دهند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). به‌ویژه در دانش‌آموزان زاهدان که به دلیل محرومیت‌های اقتصادی اجتماعی ممکن است دچار «درماندگی آموخته‌شده» شده باشند، این مداخلات با بازتعریف منابع قدرت درونی و انتقال کانون کنترل از بیرون به درون، توانستند حس توانمندی را بیدار کنند. این تفسیر با مدل اسپریتزر (۱۹۹۵) نیز هماهنگ است که مؤلفه‌های معناداری، شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری و اعتماد را به‌عنوان ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی معرفی می‌کند و هر دو مداخله با تأثیر بر این ابعاد، توانستند نمرات توانمندسازی را افزایش دهند. همچنین نتایج آزمون‌های پس‌مقایسه (حداقل تفاوت معنادار) نشان داد که بین دو روش آموزش پذیرش و تعهد و مثبت‌نگری، در هیچ‌یک از متغیرها تفاوت معناداری وجود نداشت. این امر نشان می‌دهد که هر دو رویکرد از نظر اثربخشی تقریباً هم‌تراز هستند. از منظر نظری، این برابری را می‌توان به اشتراکات بنیادین هر دو رویکرد در تقویت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و افزایش منابع درون‌شخصی نسبت داد. هر دو رویکرد بر عاملیت فرد، اهمیت ارزش‌ها و هدف‌گذاری تأکید دارند و اگرچه مکانیسم‌های تغییر متفاوتی دارند (پذیرش در مقابل تغییر شناختی)، هر دو در نهایت به بهبود سازگاری تحصیلی منجر می‌شوند (هیز، ۱۹۹۹؛ سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). این یافته می‌تواند برای مشاوران مدارس بسیار امیدوارکننده باشد؛ زیرا نشان می‌دهد انتخاب بین این دو روش می‌تواند بر اساس سلیقه روان‌شناس،

فرهنگ مدرسه یا ترجیح دانش‌آموزان باشد، بدون اینکه نگران کاهش کیفیت مداخله باشند. با وجود دقت در اجرای پژوهش، محدودیت‌هایی وجود دارد که باید در تفسیر نتایج مد نظر قرار گیرد. اولین محدودیت، نمونه‌گیری محدود به دانش‌آموزان پسر شهرستان زاهدان است که تعمیم‌دهی نتایج به دانش‌آموزان دختر یا مناطق جغرافیایی دیگر با فرهنگ‌های متفاوت را با محدودیت روبرو می‌کند. بر اساس نظریه‌های بافتاری برونفبرنر (۱۹۷۹)، اثربخشی مداخلات روان‌شناختی تحت تأثیر عوامل بوم‌شناختی (خانواده، مدرسه، جامعه) قرار دارد و ممکن است در بافت‌های متفاوت، نتایج متفاوتی حاصل شود. برای برطرف کردن این ایراد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با گسترش دامنه نمونه به سایر مناطق و شامل کردن دانش‌آموزان دختر انجام شود تا اثرات متغیر جنسیت و فرهنگ بررسی گردد. دومین محدودیت، کوتاه بودن دوره پیگیری (فقط پس‌آزمون) بود. برای اطمینان از پایداری اثرات مداخله، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های پیگیری‌مندی (مانند ۳ ماهه یا ۶ ماهه) استفاده شود تا مشخص شود آیا تغییرات ایجاد شده در فرسودگی و توانمندسازی در طول زمان تداوم دارند یا خیر. سومین محدودیت، استفاده از خودگزارشی در جمع‌آوری داده‌ها بود که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهی (مانند تمایل به ارائه تصویر اجتماعی مطلوب) همراه باشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از منابع چندبعدی مانند گزارش معلمان یا نمرات واقعی تحصیلی نیز استفاده شود.

نتیجه‌گیری کلی

به طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که مداخلات مبتنی بر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مثبت‌نگری، ابزارهای قدرتمندی برای بهبود سلامت روان تحصیلی دانش‌آموزان هستند. هر دو روش با مکانیسم‌های متفاوت اما مکمل، توانستند فرسودگی تحصیلی و خودناتوان‌سازی را کاهش داده و توانمندسازی روان‌شناختی را افزایش دهند. عدم تفاوت معنادار بین دو روش نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری رویکردهای نوین در روان‌شناسی در پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان است. اگرچه این مداخلات در کوتاه‌مدت بر تاب‌آوری تحصیلی اثر نگذاشتند، اما تأثیر عمیق آن‌ها بر کاهش مکانیسم‌های دفاعی مخرب و افزایش حس کنترل درونی، نمی‌تواند نادیده گرفته شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های درسی

مدارس، به‌ویژه در مناطق کمتر برخوردار، با ادغام این آموزش‌ها غنی‌تر شوند تا دانش‌آموزان بتوانند با ابزارهای روان‌شناختی قوی‌تری با چالش‌های تحصیلی و زندگی روبرو شوند.

منابع

آزیده، وکیل؛ قدوسی‌نژاد، آیت و نیکدل، فریبرز. (۱۴۰۴). مدل علی امید به تحصیل دانش‌آموزان براساس ادراک حمایت اجتماعی و بهزیستی روانی: نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲(۲)، ۵۷-۳۱.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2025.48179.5672>

افشاری، محبوبه؛ خیاطان، فلور و یوسفی، زهرا. (۱۴۰۱). تدوین بسته درمان پذیرش و تعهد واقعیت‌گرا و مقایسه اثربخشی آن با درمان شناختی رفتاری بر اهمال‌کاری، خودکارآمدی و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۳(۳)، ۲۳۹-۲۲۰.

<https://ecc.isc.ac/showJournal/39537/271297/3443289>

بدری گرگری، رحیم؛ نعمتی، شهرزاد؛ واحدی، شهرام و کاوه، مریم. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *روانشناسی کاربردی*، ۱۷(۳)، ۱۱-۲۸.

<https://doi.org/10.48308/apsy.2023.231589.1488>

بستان‌پیرا، مژگان؛ قنبری زندی، زهرا؛ کیکا، عارفه؛ محمدی سلیمانی، محمدرضا؛ علی‌سوفی، الناز نرگس و سنجرى، شقایق. (۱۴۰۴). اعتباریابی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی در محیط یادگیری ترکیبی: یک مطالعه مقطعی. *پرستاری مراقبت ویژه*، ۱۸(۱)، ۶۷-۷۷.

<https://jccnursing.com/article-1-816-fa.pdf>

بشکار، مسلم؛ نیک‌منش، زهرا و کهرازه‌ای، فرهاد. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش خوش‌بینی بر شایستگی ادراک شده و کیفیت زندگی دانش‌آموزان. *مجله علمی پژوهشگر*، ۱۹(۴)، ۵۷-۴۵.

<https://jne.ir/article-1-1344-fa.html>

بهمن‌یار، صدف؛ امیرفخرایی، آریانا؛ محمدی سلیمانی، محمدرضا و زارعی، اقبال. (۱۴۰۳). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه فرسودگی شغلی در بین پرستاران ایرانی: مطالعه موردی پرستاران شاغل در استان

هرمزگان، پرستاری، مراقبت، ویژه، (۱۷)۳، ۴۸-۳۷.

<https://doi.org/10.30491/JCC.17.3.37>

خجسته، سعیده و عبدلی، مریم. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری

تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۹(۳)، ۸۳-۱۰۸.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448>

خسروی، ملیحه؛ صائمی، حسن؛ حسینی، علی و بیانی، علی اصغر. (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های سبک زندگی

سلامت‌محور با تأکید بر دوره نوجوانی: یک مطالعه کیفی. مجله آموزش و سلامت جامعه، ۹(۱)، ۴۵-۵۸.

https://journal.ihepsa.ir/browse.php?a_id=1547&sid=1&slc_lang=fa

دهقانی، یوسف؛ اسماعیلی، خاتون و عافیت‌شو، سیدعلی. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش امید بر درگیری

تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، کودکان/استثنایی

(پژوهش در کودکان/استثنایی)، ۲۲(۲)، ۳۵-۴۸.

<https://origin-ir.magiran.com/p2501489>

رستمی، نادیا؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۴۰۴). طراحی برنامه آموزشی

تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی

دانش‌آموزان، فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۱)، ۷۸-۹۵.

<https://doi.org/10.22059/JAPR.2025.382663.645016>

رضایی‌فرد، اکبر؛ گراوند، فریبرز؛ امرایی، کوروش و عالی‌پور، کبری. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش مدیریت

استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر. مطالعات

روانشناسی تربیتی، ۲۳(۶۱)، ۱۸-۳۶.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2025.49876.5826>

زمانی‌فروشانی، زهرا؛ دوکانه‌ای‌فرد، فریده و نیکنام، مژگان. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و

تعهد بر پریشانی روان‌شناختی و نگرش‌های ناکارآمد. فصلنامه علوم روان‌شناختی، ۲۲(۱۲۵)، ۱۰۱۷-۱۰۳۲.

<https://doi.org/10.52547/JPS.22.125.911>

سپاه‌منصور، مژگان؛ براتی، زهرا و بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲۵(۷)، ۲۵-۴۳.

https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_2097.html

سلیمانی، مجید؛ عباسی، محمد؛ سارانی، هادی؛ آخوندزاده آرانی، علی و افشارپور، سمیه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان کنکوری، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۴(۵۴)، ۷۹-۹۶.

<https://doi.org/10.30495/jinev.2021.1921525.2409>

سید ابراهیمی، سیدعلیرضا و یزدخواستی، علی. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش گروهی مثبت‌نگری بر بهزیستی روانی و رضایت زناشویی زنان، مجله روان‌شناسی مثبت، ۲(۱)، ۳۳-۵۰.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2022.130146.2170>

عزیزی، امین؛ فرهنگی، عبدالحسن و حسین‌پور، رضا. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی و سازگاری تحصیلی، دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۳۰(۱)، ۲۸۴-۲۶۱.

<https://doi.org/10.22055/psy.2022.40739.2844>

قدم‌پور، عزت‌اله؛ اداوی، حمیده و روشن‌نیا، سمیه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۲(۹)، ۱۲۵-۱۴۰.

<https://doi.org/10.22059/JAPR.2018.65666>

کسایی اصفهانی، احمد؛ عابدی، محمدرضا؛ باقبان، ایران و حسینیان، سیمین. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی رویکردهای ستی، مدرن و پست مدرن مشاوره شغلی بر افزایش سازگاری شغلی دانشجویان دانشگاه اصفهان، مشاوره شغلی و سازمانی، ۲۲(۷)، ۴۵-۶۲.

https://jcoc.sbu.ac.ir/article_101901.html

کشاورز، آریتا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مبتنی بر درمان پذیرش و تعهد بر اهمال‌کاری تحصیلی و سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۹(۳۴)،

۱۰۵-۱۲۲

<https://civilica.com/doc/1913767/>

کیخا، عالمه و کریمی، فاطمه. (۱۴۰۴). نقش مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان با نقش میانجی ادراک خودکارآمدی، آموزش خلاق و اثربخش، ۲(۱)، ۵۷-۷۹.

<https://doi.org/10.22111/CEE.2025.54224.1013>

گراوند، فریبرز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۹(۳)، ۹۳-۱۱۲.

http://qjfr.ir/browse.php?a_code=A-10-1026-3&slc_lang=fa&sid=1

محمودی نودژ، مجتبی؛ امیرفرخایی، آریتا و سماوی، عبدالوهاب. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کیفیت زندگی و تاب‌آوری بهبودیافتگان کووید-۱۹، پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۳(۴)، ۱۲۵-۱۳۸.

<https://doi.org/10.22059/JAPR.2023.328932.643948>

نجفی خرم‌آباد، حجت‌الله؛ جاویران، حمدالله و ماراشیان، فاطمه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کیفیت خواب و امید تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بازی اینترنتی با و بدون اختلال کمبود توجه/بیش‌فعالی همبود سلامت روان کودک (روان‌کودک)، ۹(۱).

<https://search.isc.ac/dl/search/defaultta.aspx?DTC=8&DC=1321102>

هاشم‌زاده، امیر؛ حاتمی، حمیدرضا؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله علوم روانشناختی، ۲۲(۱۲۵)، ۱۱۲-۱۲۸.

<https://origin-ir.magiran.com/p2587758>

هجرت، سروه؛ غریبی، حسن و رحمانی، سیف‌الله. (۱۴۰۴). تدوین مدل فرسودگی شغلی در کلاس بر مبنای نقش هیجانی معلم (مثبت و منفی) با میانجیگری دشواری تنظیم شناختی هیجان، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱(۵۶)، ۲۳۸-۲۶۹.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46960.5569>

یاری، علی؛ روئین تن، زهرا؛ واگذاری ریکندنی، نیلوفر و برکت، ارسلان. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. در دومین کنفرانس ملی یافته‌های نوین روان‌شناسی کاربردی. آمل، ایران.

<https://civilica.com/doc/2506784>

یعقوبی، ابوالقاسم و بختیاری، مریم. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۴)، ۵۶-۴۵.

https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2997_0.html?lang=en

References

- Aliakbari Borovati, F., Mohammadi Ahmadabadi, N., Sanjari, S., Keikha, A., Bameri, A., Panahi, G., & Mohamadi Soliemani, M. (2025). Development and validation of the academic self handicapping scale for nursing and midwifery students: A study of reliability and agreement. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 16(1), 8–23.
<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2025.105011.1324>
- Bahmaniar, S., Amirfakhraei, A., Mohammadi Soleimani, M. R., & Zarei, E. (2026). Predicting nurse burnout through psychological hardiness, organizational factors, and job vitality: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 31(3), 497–501.
https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_16_25
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
<https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Barani, H., Amirfakhraei, A., Mohammadi Soleimani, M. R., & Samavi, S. A. W. (2025). Cross-cultural adaptation and psychometric validation of the Perceived Self-Regulation Skills Scale for elementary students in temporary online learning environments: A cross-sectional study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 16(3), 269–283.
<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2025.107455.1341>
- Bayat Mokhtari, L., Sanjari, S., Panahi, G., Mohammadi Soleimani, M., Ghanbari Zarandi, Z., & Sarwar, S. (2025). The relationship between self-regulation and mobile internet addiction with the mediating role of social support among high school students in Kerman: A structural equation modeling approach. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*,

- 16(4), 374–389.
<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2025.109053.1359>
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460–478.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
- Büyüköksüz, E. (2025). Effectiveness of acceptance and commitment therapy for resilience promotion in a non-clinical sample: A randomized controlled and a pilot study. *BMC Psychology*, 13(1), 698.
<https://doi.org/10.1186/s40359-025-03023-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy*, 48(8), 816–820.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.004>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Hayes, S. C. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
<https://www.guilford.com/books/Acceptance-and-Commitment-Therapy/Hayes-Strosahl-Wilson/9781572304819>
- Hayes, S. C., & King, G. A. (2024). Acceptance and commitment therapy: What the history of ACT and the first 1,000 randomized controlled trials reveal. *Journal of*

- Contextual Behavioral Science, 33, 100809.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100809>
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206.
<https://doi.org/10.1177/014616727800400205>
- Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3739–3763.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Mehdinasab, S., Mohammadi Soleimani, M. R., Tavan, A., & Vazifeshenas, H. (2026). Cultural adaptation and psychometric validation of the Achievement Motivation Measure among Iranian students engaged in blended learning: A cross-sectional study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 17(1), 76–93.
<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2026.109906.1364>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11.
[https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
<https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Salajegheh, A., Sanjari, S., & Mohammadi Soliemani, M. R. (2026). Metacognitive beliefs, academic expectations stress, and achievement: A path analysis among Iranian upper secondary students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 13(3), e169742.
<https://doi.org/10.5812/mejrh-169742>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>

- Shaw, T., Campbell, M., & Runions, K. (2023). Optimism training reduces academic burnout in at-risk youth. *Child Development*, 94(5), 1290–1305.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/journal/14678624>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
<https://doi.org/10.5465/256865>