University of Sistan and Baluchestan

Journal of Educational Psychology Studies

Print ISSN: 2228 - 6683

Online ISSN: 2783 - 5235

Iranian Educational Psychology Association

The Effectiveness of Academic Resilience Training Package on Academic self-Efficacy and Academic Optimism of Secondary School Students

Nadia Rostami[1]✉ |Esmaeil Sadipour[2] | Hassan Asadzadeh[3] | Soghra Ebrahimi Qawam[4]

1. Corresponding Author, Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: nadia_rostami2003@yahoo.com
2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: e.sadipour@atu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: Asadzadeh@atu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: qavam@atu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received:11 October 2025

Received in revised form:

4 August 2026

Accepted:6 September 2026

Published online:

11 November 2026

Keywords:

Academic Self-Efficacy,

Academic Optimism,

Educational Package

Academic Resilience.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effectiveness of the educational resilience training package on the academic self-efficacy and academic optimism of high school students. This study used a mixed-method approach of instrument development model. In the qualitative part of the research, an academic resilience training package was developed and its content validity was examined. In the quantitative section of the research, the effectiveness of the academic resilience training package was evaluated on students' academic self-efficacy and academic optimism. This was conducted using a semi-experimental method that included a pretest-posttest design, a control group, and a two-month follow-up with the experimental group. The statistical population of the study comprised all female students in the 11th grade of high school in District 4 of Tehran during the academic year 2023–2024. First, a high school was randomly selected. Then, using purposive sampling, 36 of the 132 11th grade students in the humanities major of the high school who had a score below the average when administering the Jinks and Morgan (1999), Academic Self-Efficacy Questionnaire were selected and randomly divided into two experimental groups (18 students) and control groups (18 students). Before the implementation of the academic package, both groups completed the Academic Optimism Questionnaire developed by Shannon-Moran et al. (2013). Only the experimental group took part in twelve training sessions, each lasting 90 minutes. After the training sessions were completed, a post-test was given simultaneously to both groups. Two months after training ended, a follow-up test was conducted on the experimental group. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA), univariate analysis of covariance (ANCOVA), repeated measures analysis of variance, and Bonferroni post hoc test were used to analyze the collected data. The results indicated a significant difference between the groups in academic self-efficacy (P=0.01) and academic optimism (P=0.01). There was significant effectiveness on the academic self-efficacy variable for the talent and effort subscales, however, it was not significant for the context subscale. There was significant effectiveness on the academic optimism variable for the trust and academic emphasis subscales, but it was not significant for the students' school identity subscale. Furthermore, a significant difference was observed among the pre-test, post-test, and follow-up, indicating the stability of the intervention's effect. It is concluded that the academic resilience training package can be used to improve the academic self-efficacy and academic optimism of eleventh grade female students by equipping students with effective coping skills in facing challenges and overcoming obstacles.

Cite this article: Rostami, N., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Qavam, S. (2026). The effectiveness of academic resilience training package on academic self-efficacy and academic optimism of secondary school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 23 (63), 24-56. DOI: 10.22111/jeps.2026.53502.6102

© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/jeps.2026.53502.6102

مطالعات روانشناسی تربیتی
شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۶۶۸۳
شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۳-۵۲۳۵
دانشگاه سیستان و بلوچستان
انجمن علمی روان‌شناسی تربیتی ایران

اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد روان‌شناسی مثبت بر خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسط

نادیا رستمی[۱] | اسماعیل سعدی پور[۲] | حسن اسدزاده[۳] | صغری ابراهیمی قوام[٤]

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران. رایانامه: nadia_rostami2003@yahoo.com

۲. استاد تمام، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه: e.sadipour@atu.ac.ir

۳. استاد تمام، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه:Asadzadeh@atu.ac.ir

٤. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه: qavam@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:۱٤۰٤/۷/۱۹
تاریخ ویرایش:۱٤۰۵/۵/۱۳
تاریخ پذیرش:۱٤۰۵/٦/۱۵
تاریخ انتشار :۱٤۰۵/۸/۲۰

واژگان کلیدی:
خودکارامدی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزشی تاب¬آوری تحصیلی بر خودکارآمدی و خوش¬بینی دانش¬آموزان متوسطه انجام شد. از طرح آمیخته اکتشافی مدل تدوین ابزار استفاده شد. در بخش کیفی پژوهش، بسته آموزشی تدوین شد و روایی محتوایی آن مورد بررسی قرار گرفت. سپس در بخش کمی پژوهش، اثربخشی آن به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بررسی شد. جامعه پژوهش شامل تمام دانش¬آموزان پایه یازدهم منطقه چهار تهران در سال ۱٤۰۳ – ۱٤۰۲ بود. ابتدا یک دبیرستان به طور تصادفی انتخاب شد سپس با روش نمونه گیری هدفمند از ۱۳۲ دانش¬آموزان پایه یازدهم رشته علوم انسانی دبیرستان مذکور که با اجرای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، نمره پایین¬تر از میانگین داشتند، ۳٦ نفر انتخاب شدند و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و گواه (۱۸ نفر) تقسیم شدند. قبل از اجرای بسته آموزشی، هر دو گروه به پرسشنامه خوش بینی تحصیلی اسچنن – موران و همکاران (۲۰۱۳)، پاسخ دادند. در ادامه، فقط گروه آزمایش در ۱۲ جلسه آموزش ۹۰ دقیقه¬ای شرکت کرد. پس از اتمام جلسات آموزشی همزمان پس آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. دو ماه پس از پایان آموزش نیز آزمون پیگیری از گروه آزمایشی به عمل آمد. داده¬ها با تحلیل کواریانس چند متغیره، تحلیل کوواریانس تک متغیره، تحلیل واریانس مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شد. یافته¬ها تفاوت معناداری را بین گروه¬ها در متغیرخودکارآمدی (P =۰/۰۱ و خوش¬بینی(P =۰/۰۱ نشان داد. اثربخشی معنادار بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی برای خرده مقیاس‌های استعداد و تلاش وجود داشت اما برای خرده مقیاس بافت معنادار نبود. همچنین، اثربخشی معنادار بر متغیر خوش‌بینی تحصیلی برای خرده مقیاس‌های اعتماد و تأکید تحصیلی وجود داشت اما برای خرده مقیاس احساس هویت نسبت به مدرسه معنادار نبود. علاوه بر این، تفاوت معناداری بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشاهده شد که نشان دهنده ثبات اثر مداخله است. نتیجه گرفته می‌شود که بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با مجهز ساختن دانش¬آموزان به مهارت¬های مقابله مؤثر در مواجهه با چالش¬ها و عبور از موانع می-تواند برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی و خوش¬بینی تحصیلی دانش¬آموزان دختر پایه یازدهم مورد استفاده قرار گیرد.

استناد:رستمی، نادیا؛ سعدی پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن؛ و ابراهیمی قوام، صغری (۱٤۰۵). اثربخشی بسته آموزشی تاب¬آوری تحصیلی با رویکرد روان¬شناسی مثبت بر خودکارآمدی و خوش¬بینی تحصیلی دانش¬آموزان دوره متوسط. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۳ (٦۳)، ۵٦-۲٤.

DOI: 10.22111/jeps.2026.53502.6102

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان.

مقدمه

در چارچوب روان‌شناسی تربیتی، خودکارآمدی به عنوان یک سازه کلیدی شناخته شده است و اعتقاد بر این است که همچون یک عامل حمایتی در برابر فشار تحصیلی عمل می‌کند (نواوی[1] ۲۰۲۵). خودکارآمدی در نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، به عنوان باور فرد به توانایی خود در سازماندهی و اجرای اقدامات مورد نیاز برای دستیابی به اهداف خاص تعریف می‌شود. افرادی که سطوح بالایی از خودکارآمدی دارند، تمایل دارند استرس را به طور مؤثر مدیریت کنند، به چالش‌های تحصیلی به طور سازگارانه پاسخ دهند و انتظارات مثبتی در مورد موفقیت خود داشته باشند. خودکارآمدی تحصیلی[2] به اعتماد به نفس فرد در انجام وظایف تحصیلی یا دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد که ارتباط نزدیکی با پایبندی دانش‌آموزان به فعالیت‌های تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارند، می‌توانند رفتارها و محیط یادگیری خود را بهتر تنظیم کنند و در مواجهه با مشکلات، پشتکار بیشتری دارند و فعالانه به دنبال راه حل هستند (لیو و ژانگ[3] ۲۰۲۶).

همچنین، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. خودکارآمدی از سه جهت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. اول اینکه خودکارآمدی می‌تواند بر انتخاب‌های دانش‌آموزان هنگام مواجهه با وظایف یادگیری تأثیر بگذارد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند، وظایفی را انتخاب می‌کنند که چالش برانگیز است اما دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند، تمایل به انتخاب تکالیف یادگیری کم چالش دارند. دوم اینکه خودکارآمدی بر تلاش، مدت زمان و نحوه مدیریت دانش‌آموزان برای انجام تکلیف یادگیری خاص تأثیر می‌گذارد. سوم اینکه استرس و اضطرابی که دانش‌آموزان هنگام انجام

---

[1] Nawawi
[2] Academic self-efficacy
[3] Liu & Zhang

تکالیف یادگیری خاص احساس می‌کنند، تحت تأثیر خودکارآمدی آنها است (ویو[1] ۲۰۲٤). دانش-آموزانی که ازخودکارآمدی بالا برخوردار هستند برای تعیین اهداف، نظارت بر پیشرفت خود و به کارگیری راهبردهای مناسب برای یادگیری ترغیب می‌شوند. این باور، علاقه آنها را برای پذیرش وظایف چالش برانگیز و دستیابی به اهداف‌شان افزایش می‌دهد و در نتیجه بهزیستی و موفقیت کلی آنها افزایش می‌یابد. نگرش مثبت دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بیشتر برخوردار هستند، استرس و افسردگی آنها را کاهش می‌دهد در حالی که خودکارآمدی کم منجر به شک و اجتناب از انجام وظایف چالش برانگیز تحصیلی می‌شود زیرا دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کم برخوردار هستند آنها را به عنوان تهدید درک می‌کنند و به دلیل عوامل شخصی از انجام دادن آنها اجتناب می‌کنند (نزابیهیماناو همکاران[2] ۲۰۲٤).

علاوه بر خودکارآمدی، خوش‌بینی[3]نیز می‌تواند بهزیستی روان‌شناختی را پیش‌بینی کند (لیو و همکاران[4] ۲۰۱۸ ؛ سهیل المطیر[5] ۲۰۲۵)، همچنین، یافته‌های پژوهش هدایت و محمدی(۱٤۰۱)، نشانگر آن است که بین خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. خوش‌بینی به معنای شرط همیشه داشتن امیدهای خوب است. جوهر خوش‌بینی در طرز فکر فرد هنگام مواجهه با مشکلات نهفته است (سلیگمن[6] ۱۹۹۱). در حوزه آموزش، خوش بینی تحصیلی[7]، از سه مؤلفهٔ تأکید تحصیلی، اعتماد و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده است و شامل باور مثبت در دانش‌آموزان است مبنی بر اینکه قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به

[1] Wu
[2] Nzabihimana
[3] optimism
[4] Liu
[5] Suhail Al-Mutairi
[6] Seligman
[7] Academic optimism

معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینهٔ پیشرفت تحصیلی خود را فراهم کنند. خوش‌بینی یک پیش تمایل شخصی است که بین شرایط خارجی و نحوه تفسیر ما از آنها قرار دارد و بر فرآیند تصمیم گیری تأثیر می‌گذارد. در حالی که افراد خوش بین تمایل دارند به رویدادهای نامطلوب پاسخ مثبت دهند و از اینرو بر آنها غلبه کنند، افرادی که از خوش‌بینی کم برخوردار هستند کمتر قادر به پاسخگویی به تجربیات منفی، انتقادی و حتی آسیب زا هستند و در نتیجه برای رویارویی با موقعیت-های چالش برانگیز کمتر از خود اشتیاق نشان می‌دهند و از آنجا که تحصیل و آموزش همراه با موقعیت‌های چالش برانگیز است، این دسته از افراد کمتر از خود اشتیاق نشان می‌دهند (لهراب گله و همکاران، ۱٤۰۲). خوش‌بینی با پیامدهای مثبتی مانند شرایط اخلاقی خوب، وضعیت سلامتی خوب و موفقیت رابطه دارد (احمد رملی و همکاران[1] ۲۰۲۳).

خوش‌بینی برای موفقیت تحصیلی ضروری است (تی و تانت[2] ۲۰۱۸)، و خوش‌بینی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد (ویزوسو و همکاران[3] ۲۰۱۹). خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان دارد (داتو و همکاران[4] ۲۰۱۸). خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد (احمد رملی و همکاران، ۲۰۲۳). رابطه خوش بینی و عملکرد تحصیلی تا حدی با نحوه تفکر دانش‌آموزان خوش‌بین و ارتباط ذهنی او با رویدادهای استرس‌زای خاص مانند یادگیری متراکم یا مواجهه با امتحان توضیح داده می‌شوند (مک آرتور و سیکورسکی[5] ۲۰۲۰).

بنابراین، اهمیت این دو متغیر روان شناختی در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان آنها را به هدفی مطلوب برای ایجاد مداخلات آموزشی به منظور افزایش خودکارآمدی و خوش‌بینی و کاهش

[1] Akhmad Ramli
[2] Thi & Thant
[3] Vizoso
[4] Datu
[5] MacArthur & Sikorski

استرس‌های تحصیلی تبدیل کرده است. استرس تحصیلی یک فرایند سیستمی سازگارانه و در اصل روان‌شناختی از سوی دانش‌آموزان در محیط مدرسه در نظر گرفته می‌شود که در موقعیت ارزیابی-های پردغدغه رخ می‌دهد(جیمنز – میجانگوس و همکاران[1] ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استرس با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی منفی دارد (لیو و همکاران[2] ۲۰۲٤)، بین استرس تحصیلی درک شده و بهزیستی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد (شیر محمدی و همکاران، ۲۰۲۲)، بین خوش‌بینی و استرس تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد (مهدیه و همکاران[3] ۲۰۲٤). مدیریت استرس منجر به بهبود خوش‌بینی تحصیلی می‌شود (یزدان پناه و مرعشیان[4] ۲۰۲۳).

طی سالیان متمادی، روش‌های درمانی متنوعی برای مواجهه با مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است (محمد نژاد، ۱٤۰٤). در این راستا، پژوهشگران به منظور بهبود خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان از رویکردهای درمانی مختلفی استفاده کرده اند (آدام[5] ۲۰۱۸)، از جمله: اثربخشی آموزش مبتنی بر طرحواره در حوزه خودگردانی و عملکرد مختل بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول (فتوحی و همکاران، ۱٤۰۳)، یکی از رویکردهایی که تناسب محتوایی و زیر بنایی نظری بالایی با خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دارد، رویکرد روان شناسی مثبت است. سلیگمن (۲۰۱۱)، روان شناسی مثبت را یک حوزه علمی قلمداد کرد که تمرکز آن بر بهزیستی و عملکرد مطلوب است. نظریه بهزیستی[6] سلیگمن (۲۰۱۱)، به منظور ارتقای بهزیستی بر پرورش و شناسایی توانمندی‌ها و نقاط مثبت افراد

[1] Jiménez-Mijangos
[2] liu
[3] Mahdieh
[4] Yazdanpanah, & Marashian
[5] Adam
[6] well-being theory

تأکید دارد. مدل پرما[1] سلیگمن (۲۰۱۱)، یک مدل بهزیستی در روان شناسی مثبت است که برنامه‌ای پربار در آموزش در نظر گرفته می‌شود. ماهیت و کارکرد روان‌شناسی مثبت در قلمرو آموزش کاربرد دارد زیرا بر اصل آموزش کامل فرد استوار است به طوری که نیاز به پرورش مهارت‌های دانش-آموزان در خصوص یادگیری و بهزیستی تحصیلی را مورد تأکید قرار می‌دهد (برناردو و همکاران،[2] ۲۰۲۳). ایجاد و حفظ تجربه هیجانات مثبت از اهداف کلیدی روان‌شناسی مثبت در آموزش است (ولا برودریک و همکاران،[3] ۲۰۰۹). نظریه گسترش و ساخت هیجانات مثبت،[4] ادعا می‌کند که هیجانات مثبت برای شکوفایی انسان با گسترش دانش اجرایی فکر – عمل افراد و ایجاد منابع مفیدی که به حفظ بهزیستی کمک می‌کنند، اساسی هستند (فردریکسون،[5] ۲۰۰۱). مفاهیم متعددی در روان شناسی مثبت در ارتباط با آموزش مطرح شده است که مهمترین آنها امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، بهزیستی روانی و کیفیت زندگی در مدرسه است. چندین مطالعه از نقش مثبت این سازه‌ها در نتایج تحصیلی، انگیزشی و عاطفی دانش‌آموزان حمایت کرده است (سماوی،[6] ۲۰۲۲). مداخلات روان شناسی مثبت برای افزایش حالت‌های روان شناختی خوش‌بینی (فرنام و مددی زاده،[7] ۲۰۱۷)، و خودکارآمدی (فرنام و مددی زاده، ۲۰۱۷؛ بدری گرگری و همکاران،[8] ۲۰۱۹؛ حسینی اردکانی، ۱۳۹۹؛ فولاستون و کلی،[9] ۲۰۱۹)، به کار رفته است.

از مزیت‌های مداخله با رویکرد روان شناسی مثبت این است که برخلاف سایر رویکردهای درمانی که در پی کاهش علائم اختلالات روانی هستند علاوه بر کمک به افراد برای کاهش

---

[1] Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning & Accomplishment (PERMA)
[2] Bernardo
[3] Vella-Brodrick
[4] The broaden-and-build theory of positive emotions
[5] Fredrickson
[6] Samavi
[7] Farnam & Madadizade
[8] Badri Gargari
[9] Foulstone & Kelly

دردمندی‌ها، با تمرکز بر نقاط قوت وکارکردهای مثبت روانی همچون خودکارامدی آنها را به سمت بهزیستی هدایت می‌کند (سسکو و کاکیچی[1] ۲۰۲۰). مداخلات روان شناسی مثبت در چهار چوب جریان اصلی کلاس درس، سطح امید دانش‌آموزان را افزایش داده است (گرین و همکاران[2] ۲۰۲۰)؛ پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد (کیپتیونی[3] ۲۰۲٤)؛ خودکارآمدی، عزت نفس، خوش‌بینی و رضایت از زندگی را افزایش می‌دهد (العباسی و همکاران[4] ۲۰۲۳)؛ منجر به شناسایی نقاط قوت شخصیت و فضیلت‌هایی مانند مهربانی، پشتکار، عشق به یادگیری و بخشش می‌شود همچنین عاطفه مثبت/ منفی و سلامت روان را بهبود می‌بخشد و همراه با افزایش بهزیستی، به رشد شخصی، رضایت، خودیابی، تاب‌آوری و روابط بین فردی نیز کمک می‌کند (ماهومد و همکاران[5] ۲۰۲٤).

یکی از مفاهیمی که در رأس مداخلات روان شناسی مثبت قرار می‌گیرد، تاب‌آوری تحصیلی[6] دانش آموزان است. تاب‌آوری، به یک ساختار کلیدی در زمینه مداخلات جهانی مبتنی بر مدرسه تبدیل شده است که هدف آن توسعه شایستگی اجتماعی، عاطفی و بهزیستی است. تاب‌آوری به شدت تحت تأثیر روان شناسی مثبت و درمان شناختی رفتاری قرار گرفته است. تاب‌آوری تحصیلی در چشم‌انداز آموزشی امروز، جایی که دانش‌آموزان اغلب با چالش‌های بی‌شماری هم در مدارس و هم در جامعه گسترده‌تر مواجه هستند، بسیار مهم در نظر گرفته می‌شود. بدون حمایت کافی، مشکلات تحصیلی می‌تواند تشدید شود و منجر به افزایش استرس و کاهش عملکرد تحصیلی شود.

[1] Cesko & Cakici
[2] Green
[3] Kiptiony
[4] El-Abbassy
[5] Mahomed
[6] Academic resilience

اما می‌توان از طریق آموزش تاب‌آوری، دانش‌آموزان را به ظرفیت مقابله با موانع تحصیلی مجهز کرد (تانگام و همکاران[1] ۲۰۲٤).

مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تاب‌آوری با خودکارآمدی و خوش‌بینی رابطه دارد برای مثال: میرزا بیگی (۱٤۰۳)، در پژوهشی که با عنوان پیش بینی تاب آوری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی انجام داد، یافت که بین خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. سی و همکاران[2](۲۰۲۳)، در پژوهشی با عنوان رابطه بین خودکارآمدی و تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان در یک مدرسه دولتی نشان دادند که بین خودکارآمدی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، لورنته و همکاران[3](۲۰۲٤)، در پژوهش خود با عنوان فرسودگی تحصیلی، یک مدل پیش بینی با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری نشان دادند که بین تاب‌آوری و خوش‌بینی رابطه معنادار وجود دارد. اوگنول و همکاران[4](۲۰۲٤)، پژوهشی با عنوان تلاش برای رنسانس آفریقایی: مطالعه‌ای بر روی سبک‌های مقابله، خوش‌بینی، مشارکت اجتماعی، خودتنظیمی و تاب‌آوری در میان جوانان آفریقایی انجام دادند. شواهد پژوهشی آنها حاکی از این است که بین تاب‌آوری و خوش‌بینی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

اگرچه، تاب‌آوری نقش مهمی در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارند، پژوهش های مداخله‌ای بسیار کمی در حوزه تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان متوسطه وجود دارد (چیترا، بینوراج[5]، ۲۰۲۲)، که تجربه یادگیری دانش‌آموزان را در این زمینه نشان دهد و به بررسی تأثیر آن بر

[1] Thangam
[2] Sy
[3] Lorente
[4] Ogunwole
[5] Chitra & Binuraj

خودکارآمدی و خوش بینی دانش‌آموزان پرداخته باشد. با عنایت به موارد مطرح شده، آنچه که در خصوص اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر می‌توان گفت عبارت است از: ۱- برای پرداختن به مشکلات تحصیلی به نظر می‌رسد آموزش راهکار مؤثری باشد. ۲- نیازهای آموزشی دانش‌آموزان در خصوص نحوه مقابله با چالش‌های تحصیلی بیانگر ضرورت تدوین یک بسته آموزشی است. ۳- آموزه‌های رویکرد روان‌شناسی مثبت به دلیل برخورداری از مبانی نظری قوی می‌تواند به عنوان تکیه گاه نظری بسته آموزشی انتخاب شود. ٤- برای تعین کارایی بسته آموزشی با رویکرد روان-شناسی مثبت لازم است اثربخشی آن بر متغیرهای مرتبط و مهمی از جمله خودکارآمدی و خوش‌بینی بررسی شود. علاوه بر این، ٥- بررسی روابط بین متغیرهای این پژوهش، شناخت بهتری از نقش عوامل تعین کنندهٔ تاب آوری که می‌توانند بر خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان مؤثر باشند، ارائه می‌دهد و به تقویت مبانی نظری تبیین کنندهٔ خودکارآمدی و خوش‌بینی کمک می‌کند و به پژوهشگران در شناسایی مداخله‌های روانی – تربیتی کمک می‌کند. از این رو، پژوهشگر به دنبال آن است تا بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد روان‌شناسی مثبت تدوین کند و بررسی کند که آیا بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد روان‌شناسی مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش از طرح آمیخته مدل تدوین ابزار استفاده شد. ابتدا بسته آموزشی با استفاده از تحلیل مقالات و منابع مرتبط تدوین شد و نسبت روایی محتوایی[1] و شاخص روایی محتوایی[2] آن تعیین گردید. سپس اثربخشی آن بر خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون – پس آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه با گروه

[1] Content Validity Ratio (CVR)
[2] Content Validity Index (CVI)

آزمایش مورد بررسی قرار گرفت. جامعهٔ آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایهٔ یازدهم مدارس دولتی دخترانه منطقه ٤ شهر تهران در سال تحصیلی ١٤٠٣ -١٤٠٢ بودند. به‌منظور شناسایی دانش‌آموزانی که نمرات کمتری در متغیر خودکارآمدی تحصیلی داشتند، ابتدا پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان یکی از دبیرستان‌های منطقه ٤ اجرا شد. از آنجاکه در پژوهش‌های آزمایشی حداقل نمونه برای هر گروه ۱۵ تا ۳۰ نفر پیشنهاد شده است (سعدی‌پور، ١٤٠٠)، در پژوهش حاضر، با در نظرگرفتن احتمال انصراف و ریزش مشارکت‌کنندگان، ٤٠ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات کمتری در پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی کسب کردند به طور تصادفی به دو گروه ۲۰ نفره شامل گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. ٤ نفر از پژوهش انصراف دادند و ادامه مطالعه و تحلیل آماری بر روی ۱۸ نفر گروه آزمایش و ۱۸ نفر گروه گواه صورت گرفت. قبل از هر گونه مداخله، هر دو گروه به پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی پاسخ دادند. در گام بعدی، بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برای گروه آزمایش آموزش داده شد و گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. سپس، پس آزمون برای هر دو گروه در یک زمان اجرا شد. در نهایت، گروه آزمایش دو ماه بعد از اتمام برنامه آموزشی تحت آزمون پیگیری قرار گرفتند. داده‌ها به شیوه تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا)، تحلیل کوواریانس تک متغیره (انکوا)، تحلیل واریانس مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی و نرم افزار آماری spss نسخه ٢٦ تحلیل شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامهٔ خود کارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹): این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال است و سه مؤلفه استعداد[1]؛ ۲، ٦، ١٠، ١١، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٧ و ٣٠؛ کوشش[2]؛ ١، ٥،

[1] Talent

[2] Effort

۹ و ۲۲؛ و بافت[1] ۳، ٤، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲٤، ۲۸ و ۲۹ را اندازه گیری می‌کند. پرسشنامه مذکور بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا و با هدف محاسبه ارتباط بین خودکارآمدی دانش‌آموزان و نمرات پیشرفت تحصیلی آنها طراحی شده است. روش نمره گذاری پرسشنامه مذکور با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای ٤ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم)، ۱ (کاملاً مخالفم) است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ است. سازنده نقطه برش را ٦۰ در نظر گرفته است. هر چه نمره بالاتر باشد، خودکارآمدی بالاتر است. سازندگان ضریب پایایی پرسشنامه را ۸۲/. و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/٦٦، ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (دهقان مروستی، ۱٤۰۱). در ایران خرمایی و زابلی (۱۳۹۷)، روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی مطلوب گزارش کردند و ضریب پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های بافت، کوشش و استعداد به ترتیب۰/۸۳، ۰/۷٤، ۰/۷۳ و برای خودکارآمدی کلی ۰/۷٦ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی اسچنن – موران، بانکول، میشل و مور[2](۲۰۱۳): این پرسشنامه توسط اسچنن – موران و همکاران (۲۰۱۳)، طراحی شد و شامل سه خرده مقیاس و ۲۸ سوال است. خرده مقیاس‌ها شامل اعتماد[3]دانش آموزان به معلمان (سوالات ۱ تا ۱۰)، تأکید تحصیلی[4] دانش آموزان (سوالات ۱۱ تا ۱۸) و احساس هویت[5]دانش آموزان به مدرسه (سوالات ۱۹ تا ۲۸) است. پرسشنامه مذکور بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)

[1] Context
[2] Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore Student Academic Optimism Questionnaire (AOQ)
[3] Trust
[4] Academic emphasis
[5] Identity sense

تنظیم شده است. نمره گذاری سؤالات ۱۷ و ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است. نمره ۲۸ به معنای خوش‌بینی ضعیف و نمره بالای ۸٤ به معنای خوش‌بینی بسیار خوب است. پایایی پرسشنامه در پژوهش اسچنن – موران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاس ها ۰/۹۳، ۰/۹٦، ۰/۹۷ به دست آمد. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹٦)، با استفاده از روش تحلیل عاملی و آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای خرده مقیاس اعتماد به معلم ۰/۹۳، تأکید تحصیلی دانش آموزان ۰/۸۲، احساس هویت دانش آموزان به مدرسه ۰/۷٦ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد.

برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی: جلسات این برنامه آموزشی توسط پژوهشگر و با نظارت استاد راهنما و اساتید مشاور و با مبنا قرار دادن مدل روان‌شناسی مثبت سلیگمن (۲۰۱۱)، و محتوای کتاب های کرن و مایر[1](۲۰۲۱)، دان و هو[2](۲۰۲۰)، و براساس مرور پژوهش‌های انجام شده تدوین شد. به منظور تعیین نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی آن، محتوی بسته تدوین شده به همراه پرسشنامه تهیه شده در اختیار ۱۵ متخصص قرار گرفت. همچنین، به منظور بررسی کیفی روایی محتوا از متخصصان درخواست شد تا بازخوردهای خود را ارائه نمایند. پس از بررسی بسته توسط متخصصان، بازخوردهای اصلاحی توسط پژوهشگر اعمال شد و روایی محتوایی بسته آموزشی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزشی تاب آوری تحصیلی

جلسات	مؤلفه	اهداف	محتوا	تکلیف
اول	سلامت مثبت	رشد عادات پایدار در	معارفه اعضای گروه و معرفی برنامه و قوانین. تعریف خود– مراقبتی و انجام فعالیت‌هایی که	جستجو کنید کدام حوزه از زندگی‌تان نیاز به مراقبت بیشتری دارد، آنرا وارد زندگی خود کنید.

[1] Kern & Wehmeyer

[2] Duan & Ho

		خصوص سلامت روانی و جسمانی	سلامت جسمانی و روانی را حفظ می‌کند. توضیح در مورد ارتباط بین جسم و روان	
دوم	ذهن آگاهی	کاهش اضطراب و افزایش بهزیستی روانی	توضیح در مورد کنترل آگاهانه توجه به سمت اطلاعات حسی و شناختی	رویکرد درون لحظه‌ای را در حین انجام فعالیت‌ها تمرین کنید
سوم	مشغولی ت تحصیلی	افزایش توجه و تعهد به یادگیری	توضیح در مورد مشغول شدن کامل در یک فعالیت و تمرکز کامل بر آن به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری	در یک فعالیت دلخواه مشغول شوید طوری که وقتی آنرا انجام می‌دهید، متوجه گذشت زمان نمی‌شوید
چهارم	روابط مثبت و همدلی	رشد مهارت‌ها و ارزش‌های اجتماعی	تشریح نیاز به برقراری روابط اجتماعی و آموزش ارتباط مؤثر و ارزش‌های اجتماعی مثل احترام، همکاری، شفت و نوع دوستی	نوع دوستی و مشارکت آگاهانه در انجام فعالیت‌ها را برای کمک به دیگران تمرین کنید
پنجم	مدیریت هیجانی	کاهش اثرات منفی هیجانات نامطلوب و افزایش اثرات مثبت هیجانات مطلوب	شناسایی هیجانات و نحوهٔ ابراز آنها. توضیح در مورد چگونگی چرخهٔ فکر، هیجان و رفتار و چگونگی تقویت هیجانات مثبت بدون اجتناب، سرکوب یا انکار احساسات منفی	فرصت‌هایی برای تجربه هیجانات مثبت مثل سپاس گزاری و خواندن کتاب‌های خنده دار ایجاد کنید
ششم	مقابله	برخورد مؤثر با ناملایمات	تعریف مقابله. شرح روش‌های مقابله مسئله مدار و هیجان مدار	برای حل مسائل خود از راهبردهای مقابلهٔ سالم استفاده کنید
هفتم	یادگیری خلاق	حل مسئله	تعریف خلاقیت، انواع خلاقیت و تمایز بین خلاقیت مثبت و منفی. آموزش بارش فکری	از روش‌های خلاقانه برای یادگیری دروس استفاده کنید. برای حل کردن مسایل خود از بارش فکری استفاده کنید
هشتم	شایست گی	افزایش عزت نفس	شناسایی نقاط قوت و ضعف فردی و اهمیت آن برای رسیدن به اهداف تحصیلی و شغلی در آینده	نقاط قوت خود را شناسایی کنید. می‌توانید از نظر سنجی استفاده کنید. اهداف خود را بر اساس نقاط قوت خود تعیین کنید. ببینید همسالان شما چگونه از نقاط قوت خود استفاده می‌کنند

نهم	هدف	ایجاد حس هدف	تعیین هدف، برنامه ریزی و تعهد برای رسیدن به هدف. توضیح در مورد پیامدهای مثبت اقدامات	یک هدف اصلی و اهداف کوچکتر برای دستیابی به آنرا برای خود بنویسید. اقدامات لازم را تعیین کنید. با شناسایی موانع اگر لازم بود دوباره اهداف را تنظیم کنید.کارهای شایسته‌ای انجام دهید که از طرف دیگران مورد تقدیر قرار بگیرید و به پیامدهای مثبت آن فکر کنید
دهم	پشتکار	آماده سازی روانی و جسمی برای رسیدن به هدف	تعریف پشتکار و توضیح در مورد اهمیت آن. آموزش روش‌های افزایش پشتکار. تعریف و تمییز اهداف کوتاه مدت و بلند مدت و پیگیری اهداف بلند مدت تا رسیدن به نتیجه حتی در مواجه با سختی‌ها. شناسایی ویژگی-های سخت کوشی	هدفی برای خود بنویسید و موانع احتمالی برای دستیابی به آنرا شناسایی کنید. دلایل خوبی که منجر به پیگیری هدف‌تان می شود، فهرست کنید. بعد ارزش‌هایتان را از این دلایل بیرون بکشید، سپس ببینید که آیا برای رسیدن به اهداف ارزشمند خود به اندازهٔ کافی ثابت قدم هستید
یازدهم	معنا	ایجاد حس معنا	توضیح در مورد ابعاد معنا در زندگی شامل: انسجام، هدف و اهمیت. تعیین ارزش‌ها و اهداف زندگی و تلاش در جهت اهداف ارزشمند. روشن سازی ارتباط بین اهداف معنادار و رضایت از زندگی. توضیح پیرامون ایجاد تعهد بیشتر در خصوص انتخاب‌های سالم و ایجاد دیدگاه قوی در مورد تفسیر تجربیات دشوار به منظور حفظ زندگی ارزشمند. شرح ارتباط بین داشتن معنای زندگی و سلامت روان	در یک هدف یا نهادی که برای شما مهم است، مشغول شوید. فکر کنید که چگونه می‌توانید از نقاط قوت خود برای کمک به دیگران استفاده کنید. زمان کافی برای افرادی که برایتان مهم هستند، صرف کنید. اهداف‌تان را شناسایی کنید و بیاندیشید که آیا تلاش-های فعلی، دستیابی به اهداف‌تان را میسر می‌سازد. افرادی را که تجربیات معنادار داشتند، جستجو کنید
دوازدهم	دستاورد	رشد توانمندی از طریق تلاش برای رسیدن به اهداف معنادار، ایجاد حس تسلط	توضیح در مورد اهمیت تعیین اهداف قابل دستیابی و واقع بینانه و پیگیری آنها. تشریح تکمیل رضایت بخش تکالیف و پیامدهای آن	هدفی برای خود بنویسید. برای رسیدن به آن برنامه-ریزی کنید. مهارت‌های خود را توسعه دهید. قدم اول را بردارید. تا پایان کار ادامه دهید. در نهایت، با رسیدن به هدف به خودتان پاداش دهید

شیوه اجرا

بعد از گرفتن مجوز از آموزش و پرورش و مشخص شدن گروه آزمایش و گواه، بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برای گروه آزمایشی توسط پژوهشگر در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. برای آموزش از روش‌های مختلف تدریس استفاده شد. ۱۰ دقیقه اول هر جلسه به مرور مطالب جلسه قبل و بررسی تکالیف اختصاص می‌یافت. طی آموزش از کاربرگ‌های مخصوص هر جلسه که توسط پژوهشگر طراحی شده بود، به منظور تحکیم یادگیری استفاده می‌شد و در پایان هر جلسه جمع بندی مطالب صورت می‌گرفت و تکلیف ارائه می‌شد. طی این مدت، گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. در گام آخر، پس آزمون برای هر دو گروه در یک زمان اجرا شد. از گروه آزمایش پس از گذشت دو ماه آزمون پیگیری به عمل آمد.

یافته‌ها

شرکت کنندگان در این پژوهش شامل ۳٦ دانش‌آموز دختر پایه یازدهم متوسطه در رشته علوم انسانی در منطقه ٤ شهر تهران بودند که با اطلاعات به دست آمده از پرونده تحصیلی و معاونان مدرسه، مشخص شد که همگی فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بودند. همچنین با توجه به غربالگری انجام شده از طریق پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، نمره پایین‌تر از میانگین کسب کردند سپس به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۸ دانش‌آموز) و گروه گواه (۱۸ دانش‌آموز) جایگزین شدند و قبل از اجرای بسته آموزشی تاب آوری تحصیلی به پرسشنامه خوش بینی تحصیلی اسچنن – موران و همکاران (۲۰۱۳)، پاسخ دادند و داده‌های آنها در متغیرهای خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی برای گروه گواه در دو مرحله پیش آزمون - پس آزمون

شاخص	متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر معیار	میانگین	انحراف
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون	۱۸	۷٤	۹۸	۸۲/٦۱	۷/۸۰

	پس آزمون	۱۸	۷۲	۹۸	۸٤/۷۲	۸/۱٦
خرده مقیاس استعداد	پیش آزمون	۱۸	۳۰	٤۲	۳۵/۵٦	۳/٦۹
	پس آزمون	۱۸	۳۱	٤٦	۳۵/٦۱	۳/۸٦
خرده مقیاس بافت	پیش آزمون	۱۸	۲۹	٤۸	۳٤/۹٤	٤/۳۹
	پس آزمون	۱۸	۳۲	٤۹	۳۷/۹٤	۵/۲۷
خرده مقیاس کوشش	پیش آزمون	۱۸	۸	۱٤	۱۱/۵٦	۲/۰٦
	پس آزمون	۱۸	۸	۱۳	۱۱/۱۷	۱/۵٤
خوش‌بینی تحصیلی	پیش آزمون	۱۸	۵٤	۱۰۲	۷۹/۹٤	۱۳/۲۷
	پس آزمون	۱۸	۷۳	۱۰۵	۸۷/۳۹	۹/۷٦
خرده مقیاس اعتماد دانش	پیش آزمون	۱۸	۱٦	۳۹	۲۹/۲۲	۷/۲۳
آموزان به مدرسه	پس آزمون	۱۸	۲۱	٤۰	۳۱/٤٤	۵/۵٤
خرده مقیاس تاکید	پیش آزمون	۱۸	۱۷	۳٤	۲٤/۲۲	۵/۱۹
تحصیلی	پس آزمون	۱۸	۲۱	۳۵	۲٦/۳۳	۳/۷۲
خرده مقیاس احساس	پیش آزمون	۱۸	۱۸	۳٤	۲٦/۵۰	۵/۰۰
هویت دانش‌آموزان به	پس آزمون	۱۸	۲۲	٤۵	۳۰/۱۷	۵/۱٤
مدرسه						

اطلاعات مندرج درجدول شماره ۲، میانگین و انحراف استاندارد شاخص‌های خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی را در مراحل پیش آزمون و پس آزمون برای گروه گواه نشان می‌دهد. همان طوری که مشاهده می‌شود در شاخص‌ها، تفاوت بین نمرات میانگین‌ها در مراحل پیش آزمون و پس آزمون کم می‌باشد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی برای گروه آزمایش در دو مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

شاخص	متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین
			انحراف معیار		
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون	۱۸	۷۰	۸۹	۷٦/۸۹	۸/۹٦
	پس آزمون	۱۸	۷۵	۱۱۱	۹۳/۹٤	۱۰/۵٤

	پیگیری	۱۸	۷۸	۱۱٤	۹٤/۳۹	۱۱/۰۹
	پیش آزمون	۱۸	۲۸	٤۰	۳۳/۲۲	۳/۵۹
خرده مقیاس استعداد	پس آزمون	۱۸	۳۲	٤۷	۳۹/۰۰	۵/۱۱
	پیگیری	۱۸	۳۲	٤۹	٤۰/۰۰	٦/۰٦
	پیش آزمون	۱۸	۲۲	٤۰	۳۲/ ۳۳	۵/۲۳
خرده مقیاس بافت	پس آزمون	۱۸	۲٤	۵۲	٤۱/۷۲	۷/۸۲
	پیگیری	۱۸	۳۳	۵۱	٤۱/۲۲	۵/۵٤
	پیش آزمون	۱۸	۸	۱٤	۱۱/۳۳	۱/۸۷
خرده مقیاس کوشش	پس آزمون	۱۸	۱۱	۱۵	۱۳/۳۹	۱/۸۱
	پیگیری	۱۸	۹	۱۵	۱۲/۵٦	۱/۵٤
	پیش آزمون	۱۸	۷۰	۱۰۲	۸۰/۸۹	۸/۸۷
خوش‌بینی تحصیلی	پس آزمون	۱۸	۸۲	۱۲۱	۹۵/۵٦	۱۲/۱۳
	پیگیری	۱۸	۸۳	۱۲۲	۹٦/۸۹	۱۲/٦۷
	پیش آزمون	۱۸	۲۳	۵۰	۲۹/٦۱	۷/۰۳
خرده مقیاس اعتماد	پس آزمون	۱۸	۲٤	۵۰	۳٤/۳۹	٦/۵۹
دانش آموزان به مدرسه	پیگیری	۱۸	۲٤	٤۸	۳۷/٤٤	۷/٤۸
	پیش آزمون	۱۸	۱۷	۳۲	۲٤/۸۹	٤/۳۱
خرده مقیاس تاکید	پس آزمون	۱۸	۲٤	۳۸	۲۹/۱۷	٤/٤٤
تحصیلی	پیگیری	۱۸	۱۹	٤٤	۲۹/٤٤	۵/۷۹
	پیش آزمون	۱۸	۱۵	٤۸	۲٦/۳۹	۷/۵٦
خرده مقیاس احساس	پس آزمون	۱۸	۲٤	٤۵	۳۲/۰۰	۵/٤۳
هویت دانش‌آموزان به	پیگیری	۱۸	۱۱	۳۸	۲۹/٤٤	٦/۲۹
مدرسه						

اطلاعات مندرج درجدول شماره ۳، میانگین و انحراف استاندارد شاخص‌های خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش نشان می‌دهد. همان طوری که قابل مشاهده است در شاخص‌ها تفاوت بین نمرات میانگین‌ها در مراحل پیش آزمون و پس آزمون زیاد و قابل توجه می‌باشد.

در ادامه، از تحلیل کوواریانس چند متغیره(مانکوا) برای بررسی تاثیر مداخله بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پیش آزمون و پس آزمون استفاده شد. از آزمون کالاموگروف – اسمیرونوف(K-S)برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در دو گروه استفاده شد و سطح معناداری آزمون کالاموگروف – اسمیرونوف (K-S) بیشتر از ۰/۰۵< p در متغیرها به دست آمد، بنابراین پیش فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است. پیش فرض همگنی واریانس‌ها طبق آزمون لوین مورد تأیید قرار گرفت (F=۲/۸۹۷، P =۰/۰۹۸). مفروضه خطی بودن با F= ۷/۹۱۱ ، P = ۰/۰۰۹ حاکی از آن است که پیش فرض خطی بودن رعایت شده است. پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون با F= ۱/۲۲ ، P=۰/۷۳۰ نشانگر آن است که مقدار F تعامل مستقل و همپراش در مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌داری ندارد. نتایج آزمون باکس برای بررسی پیش فرض همگنی کوواریانس‌ها با ۱/٤۰٤= F، P= ۰/۲۰۹ به دست آمد در نتیجه پیش فرض همگنی کوواریانس ها برقرار است.

جدول ٤. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا)

آزمون	مقدار	F	df فرضیه	خطای df	P	ضریب ایتا
اثر پیلایی	۰/۳۵۳	۵/۲۸۰	۳	۲۹	۰/۰۱	۰/۳۵۳
لامبدی ویلکز	**۰/٦٤٧**	**۵/۲۸۰**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۳۵۳**
اثر هتلینگ	**۰/۵٤٦**	**۵/۲۸۰**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۳۵۳**
بزرگترین ریشه روی	**۰/۵٤٦**	**۵/۲۸۰**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۳۵۳**

جدول ٤، نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بر روی تفاضل نمرات خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج فوق تمامی آزمون‌های مانکوا (اثر پلایی، لامبدایی ویلکز، اثرهتلینگ، بزرگترین ریشه روی) در سطح (P =۰/۰۱ ، F=۵/۲۸۰) معنی‌دار است. در نتیجه در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (انکوا) برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۱۱۳/٤۱٤	۱	۱۱۳/٤۱٤	۱/۲۸٦	۰/۲٦٥
گروه	۸۷۸/۰۳۹	۱	۸۷۸/۰۳۹	۹/۹٥۳	۰/۰۰۳
خطا	۲۹۱۱/۱٤۲	۳۳	۸۸/۲۱٦		
کل	۲۹۱۰۸٦/۰۰۰	۳٦			
تصحیح کل	۳۷۹۰/۰۰۰	۳٥			

جدول ٦. تفاوت میانگین‌های متغیرخودکار آمدی تحصیلی در تحلیل آزمون تعقیبی بونفرونی

متغیر	گروه	میانگین	تفاوت میانگین ها	انحراف معیار	سطح معناداری
خودکار آمدی تحصیلی	آزمایش	۹۳/۹٤	۹/۲۲	۸/۱٦	۰/۰۰۰
	گواه	۸٤/۷۲		۱۰/٥٤	۰/۰۰۰

مندرجات جدول ٥ و ٦ نشان می‌دهد در خصوص مقایسه میانگین‌های متغیرخودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و گواه در سطح P =۰/۰۱ ، F=۹/۹٥۳ معنی دار است. در نتیجه مداخله توانسته است موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شود. برای بررسی پیگیری مداخله خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، جهت بررسی تفاوت میانگین‌های پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری از آزمون تحلیل واریانس مکرراستفاده شد.

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر برای بررسی پیگیری مداخله در خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

آزمون	مقدار	F	df فرضیه	خطای df	P	ضریب ایتا

اثر پیلایی	۰/٦٤٣	١٤/٣٧٩	٢	١٦	۰/۰١	۰/٦٤٣
لامبدی ویلکز	۰/٣٥٧	١٤/٣٧٩	٢	١٦	۰/۰١	۰/٦٤٣
اثر هتلینگ	١/٧٩٧	١٤/٣٧٩	٢	١٦	۰/۰١	۰/٦٤٣
بزرگترین ریشه روی	١/٧٩٧	١٤/٣٧٩	٢	١٦	۰/۰١	۰/٦٤٣

نتایج جدول ۷، نشان می‌دهد که پیگیری مداخله خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون تحلیل واریانس مکرردر سطح (P =۰/۰۱ ، F=١٤/٣٧٩) تفاوت معناداری وجود دارد در نتیجه تأثیر مداخله با ثبات است.

به منظور بررسی تاثیر مداخله بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پیش آزمون و پس آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره(مانکوا) استفاده شد. پیش فرض همگنی واریانس‌ها مطابق آزمون لوین F=۰/۰۹۵، P =۰/۷٦۰ به دست آمد در نتیجه داده‌ها مفروضه تساوی خطای واریانس را زیر سوال نبرده‌اند. پیش فرض خطی بودن با F=٦/٨٧٥، P=۰/۰۰۳ مورد تأیید قرار گرفت. پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون (F= ۰/۵۳۹ ، P=۰/٤٦٩) نشان می‌دهد که مقدار Fتعامل مستقل و همپراش در مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌داری ندارد. نتایج ازمون باکس (F =۰/۸۱۷، P =۰/۵۵۷) نشان می‌دهد که پیش فرض همگنی کوواریانس‌ها برقرار است.

جدول ۸. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا)

آزمون	مقدار	F	df فرضیه	خطای df	P	ضریب ایتا
اثر پیلایی	**۰/۷۷۹**	**۵/۸۲۱**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۷۷۹**
لامبدی ویلکز	**۰/۸۲۱**	**۵/۸۲۱**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۷۷۹**
اثر هتلینگ	**۰/۲۱۸**	**۵/۸۲۱**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۷۷۹**
بزرگترین ریشه روی	**۰/۲۱۸**	**۵/۸۲۱**	**۳**	**۲۹**	**۰/۰۱**	**۰/۷۷۹**

با توجه به نتایج فوق تمامی آزمون‌های مانکوا (اثر پلایی، لامبدایی ویلکز، اثرهتلینگ، بزرگترین ریشه روی) در سطح (P =۰/۰۱ ، F=۵/۸۲۱) معنی‌دار است. در نتیجه در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول۹ . آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (انکوا) برای متغیر خوش‌بینی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری

پیش آزمون	۵۳/۳۷۰	۱	۵۳/۳۷۰	۱/۲۰۶	۰/۳۱۲
گروه	۳۱۵/۹۰۹	۱	۳۱۵/۹۰۹	۷/۱۳۹	۰/۰۰۰
خطا	۱٤٦۰/۱۳۰	۳۳	٤٤/۲٤٦		
کل	۵۳۳۷۲/۰۰۰	۳٦			
تصحیح کل	۱۸۵۱/۵۰۰	۳۵			

جدول ۱۰. تفاوت میانگین‌های متغیرخوش‌بینی تحصیلی در تحلیل آزمون تعقیبی بونفرونی

متغیر	گروه	میانگین	تفاوت میانگین ها	انحراف معیار	سطح معناداری
خوش‌بینی تحصیلی	**آزمایش**	**۹۵/۵**	۸/۱۷	**۱۲/۱۳**	**۰/۰۰۰**
	گواه	**۸۷/۳**		**۹/۹۷**	**۰/۰۰۰**

نتایج جدول ۹ و ۱۰، در خصوص مقایسه میانگین‌های متغیرخوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و گواه در سطح (F=۷/۱۳۹ ، P =۰/۰۱) اثر معناداری را نشان می‌دهد در نتیجه مداخله توانسته است موجب افزایش خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان شود. برای بررسی پیگیری مداخله خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و جهت بررسی تفاوت میانگین‌های پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری از آزمون تحلیل واریانس مکرر به شرح زیر استفاده شد.

جدول ۱۱. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر برای بررسی پیگیری مداخله در خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان

آزمون	مقدار	F	dfفرضه	خطای df	P	ضریب ایتا
اثر پیلایی	۰/۷۵٦	۲٤/۸۲۹	۲	۱٦	۰/۰۱	۰/۷۵٦
لامبدی ویلکز	۰/۲٤٤	۲٤/۸۲۹	۲	۱٦	۰/۰۱	۰/۷۵٦
اثر هتلینگ	۳/۱۰٤	۲٤/۸۲۹	۲	۱٦	۰/۰۱	۰/۷۵٦
بزرگترین ریشه روی	۳/۱۰٤	۲٤/۸۲۹	۲	۱٦	۰/۰۱	۰/۷۵٦

نتایج جدول۱۱، نشان می‌دهد که پیگیری مداخله خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون تحلیل واریانس مکرر در سطح (F=۲٤/۸۲۹ ، P =۰/۰۱) تفاوت معناداری وجود دارد. در نتیجه تأثیر مداخله با ثبات است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی و خوش-بینی دانش‌آموزان متوسطه انجام شد. اولین یافته حاکی از آن است که بسته آموزشی تاب‌آوری

تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است همچنین این تأثیر در مرحله پیگیری با ثبات است. نتایج این پژوهش به طور ضمنی با یافته پژوهش فرنام و مددی زاده[1](۲۰۱۷)، بدری گرگری و همکاران[2](۲۰۱۹)، حسینی اردکانی(۱۳۹۹)، فولاستون و کلی[3](۲۰۱۹)، چیترا و بینوراج[4] (۲۰۲۲)، میرزابیگی(۱۴۰۳)، و سی و همکاران[5](۲۰۲۳)، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که یکی از ویژگی‌های دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کم برخوردار هستند این است که با شک و اجتناب نسبت به وظایف تحصیلی چالش برانگیز برخورد می‌کنند زیرا آنها را به عنوان تهدید درک می‌کنند و به دلیل عوامل شخصی از آنها اجتناب می‌کنند (نزابیهیمانا و همکاران[6]،۲۰۲۴). به علاوه، افرادی که از خودکارآمدی پایینی برخوردار هستند، احساس می‌کنند که در اِعمال کنترل بر رویدادهای زندگی ناتوان هستند و افرادی که از خودکارآمدی بسیار کمی برخوردار هستند، حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند زیرا متقاعد شده‌اند که هرکاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کنند (برسلانی و همکاران، ۱۴۰۱). در برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی تلاش می‌شود تا دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کم برخوردار هستند به شایستگی و توانایی خود پی ببرند تا با درک و اعتماد به توانایشان برای انجام تکالیف، به بهبود خودکارآمدی آنها کمک شود همانگونه که در نظریه بندورا (۱۹۹۷)، مطرح است توانایی افراد برای غلبه بر مشکلاتی که با آن مواجه شوند به میزان خودکارآمدی آنها بستگی دارد و خودکارآمدی با درک توانایی‌های شخصی رشد می‌کند.

[1] Farnam & Madadizade
[2] Badri Gargari
[3] Foulstone & Kelly
[4] Chitra & Binuraj
[5] Sy
[6] Nzabihimana

به علاوه، شکست در مقابله با چالش‌ها برای دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند، تجارب ناموفق آموزشگاهی را ایجاد می‌کند که موجب نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونی می‌شود و آنها را از دستیابی به اهداف تحصیلی باز می‌دارد (دارابی و همکاران، ۱۴۰۳). به همین دلیل دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند ممکن است هیجانات ناخوشایند تحصیلی را تجربه کنند. برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با تمرکز بر هیجانات مثبت می‌تواند نقش مهمی در مقابله با هیجانات ناخوشایند این دسته از دانش‌آموزان ایفا کند به طوری که منجر به تقویت خودکارآمدی آنها شود. این وضعیت مطابق با نظریه سلیگمن(۲۰۱۱)، است از این منظر که تقویت هیجانات مثبت نقش اساسی در بهزیستی روانی افراد در حوزه های مختلف زندگی از جمله حوزه تحصیلی ایفا می‌کند. به علاوه، بین هیجانات مثبت و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (هو و همکاران[1] ۲۰۲۴). در نتیجه می‌توان گفت تمرکز بر هیجانات مثبت در برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، خودکارآمدی بر تلاش، مدت زمان و نحوه مدیریت دانش‌آموزان برای انجام یک تکلیف یادگیری خاص تأثیر می‌گذارد و استرس و اضطرابی که دانش‌آموزان هنگام انجام تکالیف یادگیری خاص احساس می‌کنند، تحت تأثیر خودکارآمدی آنها است (ویو[2] ۲۰۲۴). دانش‌آموزان در این برنامه آموزشی با تعیین هدف، نظارت بر پیشرفت و به کارگیری راهبردهای مقابله سالم در مواجهه با چالش‌ها آشنا می‌شوند که می‌تواند به کاهش اضطراب و چگونگی مدیریت کردن وظایف تحصیلی کمک کند و به این ترتیب، منجر به افزایش خودکارآمدی‌شان شود.

دومین یافته پژوهش نشان داد که بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی در بهبود خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته در مرحله پیگیری نیز با ثبات است. نتایج پژوهش حاضر به

[1] Hu
[2] Wu

طور ضمنی با یافته پژوهش فرنام و مددی زاده[1](۲۰۱۷)، لورنته و همکاران[2](۲۰۲٤)، کریسیتلی[3] (۲۰۱۷)، یوسف وند و همکاران (۱۳۹۸)، اوگنول و همکاران[4](۲۰۲٤)، همسو است. در خصوص تبیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر خوش‌بینی تحصیلی به نظر می‌رسد که شرکت‌کنندگان در مورد یادگیری و بکارگیری مهارت‌های تاب‌آوری تحصیلی در حیطه‌هایی از جمله برقراری روابط، تعیین هدف و مدیریت هیجانات از خود علاقه نشان دادند. از این رو، این مطالعه ارتباط با مدل پرما از سلیگمن (۲۰۱۱)، را نشان می‌دهد که فرض می‌کند سطح خوش‌بینی افراد در صورت برقراری روابط مثبت، برخورداری از هیجانات مثبت، تعیین هدف و رسیدن به موفقیت افزایش می‌یابد. همچنین، نتایج این مطالعه از نظریه‌های مختلف ارتقای خوش‌بینی و تاب‌آوری در میان نوجوانان با شواهدی که توسط فردریکسون[5](۲۰۰۱)، در نظریه گسترش و ساخت هیجانات مثبت ارائه شده است، از منظر ارزش و تأثیر قدرتمند هیجانات مثبت در فکر و عمل تبیین می‌شود. هیجانات مثبت تأثیر گسترده‌ای بر دامنه فکر و عمل دارند و می‌توانند پاسخ‌های خودکار را از بین ببرند و آنها را با روش‌های خلاقانه‌تر و سازگارانه‌تری جایگزین کنند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا از موقعیت‌های استرس‌زا عبور کنند و این وضعیت به بهزیستی تحصیلی آنها کمک می‌کند (عباسی و همکاران، ۱٤۰۲). همچنین، تجربه هیجانات مثبت که روان‌شناسی مثبت بر آن تأکید دارد اغلب توانایی بهتری برای سازش یافتگی و بهبود حالت‌های هیجانی در مواجهه با مشکلات زندگی ایجاد می‌کند و منجر به خوش‌بینی می‌شود (شریفی و همکاران، ۱٤۰۰).

[1] Farnam & Madadizade
[2] Lorente
[3] Criscitelli
[4] Ogunwole
[5] Fredrickson

در این پژوهش، دانش‌آموزان از طریق آموزش تاب‌آوری تحصیلی، نحوهٔ صحیح برخورد با ناملایمات را می‌آموزند و این امر می‌تواند به بهبود خوش‌بینی آنها کمک می‌کند. زیرا، تاب‌آوری یک شایستگی برای عبور از موقعیت دشوار و حفظ سطوح عملکرد فعال است. بدیهی است که تاب‌آوری هنگام مواجهه با ناملایمات نیازمند خوش‌بینی بیشتری است. در واقع، می‌توان گفت خوش‌بینی و تاب‌آوری در حوادث نامطلوب همدیگر را همراهی می‌کنند. به این معنی که تاب‌آوری منجر به خوش‌بینی و خوش‌بینی منجر به تاب‌آوری می‌شود (شرالدی[6] ۲۰۱۷). بر این اساس، برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی به ایجاد خوش‌بینی دانش آموزان کمک می‌کند به طوری که این فرصت را در اختیار آنها قرار می‌دهد تا شکست را گامی به سوی آگاهی بیشتر ببینند و بتوانند از موانع عبور کنند. به عبارتی، تمرین مهارت‌های تاب‌آوری منجر به دستاوردهای قابل توجهی در افزایش خوش-بینی می‌شود. به علاوه، از آنجا که تحصیل و آموزش همراه با موقعیت‌های چالش برانگیز است و افرادی که کمتر خوش‌بین هستند کمتر برای رویارویی با چالش ها از خود اشتیاق نشان می‌دهند (لهراب گله و همکاران، ۱۴۰۲)، از طریق برنامه آموزش تاب‌آوری تحصیلی گزینه‌های شناختی و رفتاری بیشتری برای مواجه با مشکلات در اختیار این قبیل دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که سبب بهبود عملکردشان می‌شود و شوق رسیدن به موفقیت را در آنها افزایش می دهد و می‌تواند منجر به بهبود خوش‌بینی شود.

پژوهش حاضر چندین محدودیت داشت از جمله اینکه جامعه آماری پژوهش محدود به دختران پایه یازدهم رشته علوم انسانی در شهر تهران بود بنابراین در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر این است که ویژگی‌های محیطی، فردی و خانوادگی دانش‌آموزان اندازه‌گیری نشدند. بنابراین در سطح پژوهشی، در نظر گرفتن این عوامل برای پژوهش‌های آتی به منظور افزایش

6 Schiraldi

قدرت تعمیم پذیری نتایج، پیشنهاد می‌شود. در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان-شناسان مدارس از بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی به منظور بهبود خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان استفاده کنند همچنین، به نظر می‌رسد بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند راهگشای خوبی برای حل مشکلات مرتبط با خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان باشد. بدین لحاظ، پیشنهاد می‌شود آموزش و فعالیت‌های مربوط به مهارت‌های تاب‌آوری تحصیلی در مجلات رشد دانش‌آموز انتشار یابد.

منابع

برسلانی، نسرین.، ابراهیمی علویکلایی، صدیقه.، صادقی، جمال و محمد زاده، رجبعلی. (۱٤۰۱). الگویابی خودکارآمدی تحصیلی براساس سیستم های مغزی رفتاری با میانجیگری خلاقیت در دانش‌آموزان. *مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۹*(٤٦)، ۱-۱۳.
DOI: 10.22111/jeps.2024.41157.4891

حسینی اردکانی، اشرف. (۱۳۹۹). اثربخشی روانشناسی مثبت نگر بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی بر دانشجویان ساکن خوابگاه. *فصلنامه ایده های نوین روان شناسی، ٤*(۸)، ۱-۱۲.
https://jnip.ir/article-1-266-en.html

خرمایی، فرهاد و زابلی، مصطفی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ٦(۱۰). ۱۷-۳۸.
https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.7437.1200

دارابی، کورش.، غلام زاده جفره، مریم و شهبازی، مسعود. (۱٤۰۳). مقایسهٔ اثربخشی آموزش راهبردهای خود تنظیمی و آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزهٔ تحصیلی دانش-آموزان پسرپایهٔ دهم. *فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روان شناختی، ۱۵*(۱)، ۳٦ – ۱۹.
DOI:https://doi.org/10.22059/japr.2024.334848.644104

دهقان مروستی، ساناز. (۱٤۰۱). نقش کمال گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران در احساس مسئولیت دانش آموزان: نقش میانجی گری خودکارامدی تحصیلی. *روان شناسی تربیتی، ۱۸*(٦٤)، ۱۷۵ -۱۹۸. https://jep.atu.ac.ir/article_15278.html

سعدی پور، اسماعیل. (۱٤۰۰). *روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی* (جلد دوم). نشر دوران.

شریفی،غنچه.، نظرپور، داود.، داورنیا، محمد و داورنیا، رضا. (۱٤۰۰). اثربخشی رواندرمانی مثبت نگر بر بهزیستی ذهنی زنان چاق مبتلا به دیابت نوع ۲. *مجله علوم روان شناختی*،۲۰(۹۷)، ۱۰۲-۸۹. http://psychologicalscience.ir/article-1-829-fa.html&sw

عباسی، فهیمه.، حجازی، الهه و حکیم زاده، رضوان. (۱٤۰۲). اثربخشی برنامهٔ آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر خودکارآمدی و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط. *فصل نامه پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۱٤(٤)، ٤۱ – ۲۱. https://doi.org/10.22059/japr.2023.352761.644485

فتوحی، زهره.، اسدزاده، حسن.، سعدی پور، اسماعیل.، درتاج، فریبرز و ابراهیمی قوام، صغری. (۱٤۰۳). اثربخشی مبتنی بر طرحواره بر (حوزه خودگردانی و عملکرد مختل یا آسیب دیده) بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول. *مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۲۱(٥٤)، ۱-۲۸. DOI: 10.22111/jeps.2024.41157.4891

لهراب گله، محمد.، شریفی، طیبه و غضنفری، احمد. (۱٤۰۲). نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین خوش بینی و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان. *رویش روان شناسی*، ۱۲(۱۲)، ۱۲۷ - ۱۳٥. https://frooyesh.ir/article-1-5131-fa.pdf

محمد نژاد، الهام.، دریادل، سعیده و محمد جانی، فاطمه. (۱٤۰٤). اثربخشی مداخله مبتنی بر روان-شناسی مثبت نگر بر احساس پیوستگی،خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دچار تعلّل ورزی تحصیلی. *مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۲۲(٦۰)، ۱٤۷- ۱۷۳. DOI. https://jeps.usb.ac.ir/article_9661.html

میرزا بیگی، احمد. (۱٤۰۳). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *فصلنامه ایده های نوین روان-شناسی*، ۲۱(۲٥)، ۱- ۹. http://jnip.ir/article-1-1186-fa.html

هدایت، حبیبه و محمدی، سید محسن. (۱٤۰۱). بررسی رابطه خوش‌بینی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبپخش. *فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۱(۳)، ۱۰- ۱.

یوسف وند، مهدی.، قدم پور، عزت الله.، صادقی، مسعود و غلامرضایی، سیمین. (۱۳۹۸). ارائه مدل علّی تاب آوری تحصیلی بر اساس مکان کنترل درونی (با واسطه گری خوش بینی تحصیلی): کاربرد تحلیل مسیر. *نشریه پژوهش های آموزش و یادگیری*، ۲ (۱۶)، ۲۹ – ۴۰.
https://tlr.shahed.ac.ir/article_3311.html

References

Adam., M. p. (2018). A four year longitudinal study of student learning strategies. *currents in pharmacy teaching and learning*, *10*(11), 1496 – 1500 . https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.012

Akhmad Ramli., Rivi Antoni., Arifin., Zulkifli., & Sudadi. (2023). The Analysis of Relationship Between Level of Optimism, Learning Achievement and Character of Students. *Journal on Education*, *6*(1), 2720 - 2726.

Badri Gargari, R., Nemati, S., Vahedi, S., & Taheri, A. (2019). Effectiveness of school-based model of positive psychological interventions on secondary student's academic social and behavioral wellbeing. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*,*12* (1), 102-109 .DOI: 10.29252/edcbmj.12.01.13

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bernardo, A, B, I., Burgos, J., King, R. B., & Caleon, I. S. (2023). *The Application of Positive Psychology and Positive Education in Schools: Moving Forward in Asia* . ResearchGate. DOI:10.1007/978-981-99-5571-8_21

Cesko, E., & Cakici, E. (2020) .Positive psychotherapy in different cultures. In: Messias E., Pese schkian H., Cagande C. (eds.) *Positive Psychiatry, Psycho therapy and Psychology*. Springer . .https://www.springer.com/us/book/9783030332631

Chitra, L., Binuraj, A. (2022). Predictive Efficiency of Self-Efficacy On Academic Resilience of Secondary School Students. *Journal of Positive School Psychology*,6(8), 810-822. https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9816

Criscitelli, T. (2017). Influencing Optimum Health for Nurses. *AORN Journal*, *105*(2), 228-231. https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.12.007

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(3), 260–270 . https://psycnet.apa.org/record/2018-07055-005

Dehghan Maravsti, S. (2022). The role of adaptive and maladaptive perfectionism of mothers in students' sense of responsibility The mediating role of academic self-efficacy. Educational Psychology, 18(64), 175-198. https://doi.org/10.22054/jep.2023.64129.3496

Duan, W., & Ho, S. M.Y., (eds). (2020). *Positive Education: Theory, Practice, and Evidence.* Lausanne: Frontiers Media SA.file:///C:/Users/DELL/Downloads/9782889636600.PDF

El-Abbassy, A.A., Salam, A. H., EL- Berry, K. I., & El-feshawy, R. (2023). Positive Psychology Intervention for Promoting Mental Health, Life Satisfaction and Happiness Level among Adolescents. *Sys Rev Pharm*, *11*(10), 996-1008. https://www.researchgate.net/publication/۳۶۹۸۹۰۵۰۱

Farnam, A., & Madadizade, T. (2017). Effect of positive training on positive psychological states (character strengths) of female high school dtudents. *Positive Psychology Research*, *3*(1), 61- 76. DOI:10.22108/ppls.2017.96495.0

Foulstone, A. R., & Kelly, A. (2019). Enhancing Academic Self-Efficacy and Performance among Fourth-Year Psychology Students: Findings from a Short Educational Intervention. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *13*(2), 9-13. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2019.130209

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.DOI: 10.1037//0003-066x.56.3.218

Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2020). Evidence-based life coaching for senior high school students: building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2, 24–32 . https://doi.org/10.1002/9781119656913.ch13

Ghadampour, A., Amirian, L., Khalili Goshnigani, Z., and Naghi Beiranvand, F. (2017). Investigating the psychometric properties of the students' academic optimism questionnaire. Allameh Tabatabaei University Educational Measurement Quarterly, 7(27), 45-64.

Hu, Y., Fang, C., Wu, J., Mi, L., & Dai, P. (2024). Investigating the interrelationship among academic emotions, classroom engagement, and self-efficacy in the context of EFL learning in smart classrooms in China. *Australian Journal of Psychology*, *76*(1). https://psycnet.apa.org/record/2024-50619-001

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *Journal of Clerring House* ,*72*(4), 224-230 . https://doi.org/10.1080/00098659909599398

Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education.* Palgrave macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3

Kiptiony, G. J. (2024). Promoting a thriving school community: investigating the effectiveness of positive psychology interventions for improved teacher-student and staff relationships-A critical review.*Journal of educationmanagement andleadership*,*3*(1), 26-40. https://doi.org/10.51317/jeml.v3i1.514

liu, X., Zhu, ch., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The Relationship between Stress and Academic Self-Efficacy among Students at Elite Colleges: A Longitudinal Analysis. *Behav. Sci*, 14, 537. https://www.mdpi.com/2076-328X/14/7/537

Liu, X., & Zhang, Y. (2026). Trajectory Patterns of Academic Self-Efficacy, the Related Factors, and Anxiety Among Chinese College Students. https://www.researchgate.net/publication/399539338

Liu, C., Cheng, Y., Hsu. ASC., Chen. C., Liu, J., & Yu, G. (2018). Optimism and self-efficacy mediate the association between shyness and subjective well-being among Chinese working adults. *PMCID: PMC5905885, 18*(13). DOI: 10.1371/journal.pone.0194559

Lorente, I, S., Guillén, C. C., Fernández-Velasco, R., Boegaerts, D.J., Moya-García, P., & Garrido-Hernansaiz, H. (2024). Student burnout: a prediction model through structural equations modeling. *SPringer Nature*, 43, 7578–7587 .https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-04974-7

MacArthur K.R., & Sikorski J. (2020). A qualitative analysis of the coping reservoir model of pre-clinical medical student well-being: Human connection as making it 'worth it' .*BMC Med. Educ*, *20*(157). https://doi.org/10.1186/s12909-020-02067-8

Mahdieh, N., Hooman, F., & Asgari, P. (2024). A structural model of academic performance based on the meaning of education and academic optimism for students of medical sciences: The mediating role of stress. *Res Dev Med Educ*, *13*(12).
doi: 10.34172/rdme.33216

Mahomed, F.E., Proctor, C., & Walt, F. v. D. (2024). Developing Character Strengths to Foster the Well-Being of First-Year University Students. *Springer nature* .DOI:10.1007/978-3-031-69954-2_11

Nawawi, E. (2025). Self-Efficacy as a Protective Factor Against Academic Stress and Anxiety: Evidence from a Systematic Literature Review. *Advances In Education Journal*, *2*(1), 388-397. file:///C:/Users/DELL/Downloads/3-AEJ-Self-Efficacy+as+a+Protective+Factor+Against+Academic+Stress+and+Anxiety+Evidence+from+a+Systematic+Literature+Review-+Inggris(1)-1.pdf

Nzabihimana, D., Nizeyimana, G., & Ndagijimana, J. (2024). Exploring the Academic Self-Efficacy of the First Year Student Teachers of University of Rwanda College of Education (UR-CE). *African Journal of Empirical Research, 5*(4), 1798-1812. DOI: https://doi.org/10.51867/ajernet.5.4.150

Ogunwole, E.A., Johnmary Ani, K., Yetunde, A., Dikko, B. (2024). Quest for African Renaissance: A Study on Coping Styles, Optimism, Social Participation, Self-Regulation and Resilience among African Youths. African Renaissance, *12*(3). https://www.researchgate.net/publication/384360392_Quest_for_African_Renaissance

Samavi, s.A. (2022). Editorial: Positive Psychology Studies in Education. *Front. Psychol*, 13: 845199. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845199

Schiraldi, G. R. (2017). *The Resilience Workbook Essential Skills to Recover from Stress, Trauma, and Adversity*. New Harbinger Publications. https://www.newharbinger.com/9781626259409/the-resilience-workbook/

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Knopf.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press, 349 . https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-00

Siddique, M., Shabbir, A., Nasir, N., Awan, T., &Siddique, A. (2021). Resilience and Self-Efficacy: A Correlational Study of 10th Grade Chemistry Students in Pakistan. *Multicultural Education, 7*(9*).* 210 -222. http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/09/23.pdf

Shirmohammadi. Z., Eftekhar Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2022). The Association between Self-Compassion and Academic Well-Being with the Mediating Role of Perceived Academic Stress and Academic Optimism in Female Students. *Int. J. School. Health, 8*(2), 101 – 109. https://doi.org/10.30476/intjsh.2021.90784.1136

Suhail Al-Mutairi, M.(2025). Academic Optimism and Its Relationship to Psychological Well-Being among Faculty Members at Kuwait University. *research square*,1, 1-18. DOI: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7880871/v1

Sy, B. J., Ireneo, K. R., Subida, A. C., DeClaro, A, M., Campo, C., & Tus, J. (2023). The Relationship Between Self-Efficacy and Resilience Among Grade 12 Senior High School Students in a Public School. Psych Educ, *11*(2), 394-398. https://philpapers.org/rec/SYTRBC

Thangam, A., Geetha, C., Senthilkumar, T., & Rengarajan, M. (2024). Analyzing Academic Resllience Among Students: A Comprehensive Review OF Literature . *Journal of Higher Education Theory and Practice, 24*(1). file:///C:/Users/DELL/Downloads/214-1.pdf

Thi, H. H., & Thant, P. P. (2018). The Effect of Optimism on Academic Stress of Secondary School Students. *Universities Research Journal, 11* (5), 307 – 332. . https://oa.mg/work/3160343541

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 . DOI:10.1108/09578231311304689

Vella-Brodrick, D. A., Park, N., & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning Findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, *90*(2), 165–179. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9251-6

Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educ. Psychol*, *39*(6), 768–783. doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996

Wu. Q. (2024). The Impact of Self-efficacy on Academic Achievement among College Students .*SHS Web of Conf, Psychology and Education*, 193 . https://doi.org/10.1051/shsconf/202419302004

Yazdanpanah, M. R., & Marashian, F. S. (2023). Effectiveness of Stress Management Training on Academic Optimism and Hope of University Entrance Exam Applicants. *Health Education and Health Promotion, 11*(2) . DOI:10.58209/hehp.11.2.279