



Comparison of the Effectiveness of Self-Affirmation Training and Positive Psychology Training on Academic Well-Being and Academic Engagement of Male High School Students

Amin Kamyab ¹ , Mojtaba Mohammadi Jalali Farahani ²  , Amin Koraei ³ , Kourosh Goodarzi ⁴ 

1. PhD student in Counseling, Department of Psychology, Bo.C., Islamic Azad University, Borujerd, Iran

2. Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azarbaijan, Tabriz, Iran

4. Department of Psychology, Bo.C., Islamic Azad University, Borujerd, Iran

Corresponding Author: Mojtaba Mohammadi Jalali Farahani

E-mail: m.mohamadijalali@cfu.ac.ir

Received: 16 August 2025

Revised: 22 January 2026

Accepted: 30 January 2026

Published: 21 May 2026

Citation: Kamyab, A., Mohammadi Jalali Farahani, M., Koraei, A., & Goodarzi, K. (2026). Comparison of the Effectiveness of Self-Affirmation Training and Positive Psychology Training on Academic Well-Being and Academic Engagement of Male High School Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 21(81), 131-147. DOI: [10.22034/jmpr.2026.68664.6774](https://doi.org/10.22034/jmpr.2026.68664.6774)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic underachievement is a pervasive and multifaceted challenge within educational systems, carrying long-term consequences for both students and society. It not only diminishes students' academic performance but also erodes motivation, engagement, and self-efficacy, often leading to increased anxiety, depression, and disengagement from school. Multiple factors—individual, social, familial, and economic—contribute to this phenomenon, including lack of motivation, peer pressure, poor social relationships, and insufficient parental support. Among the most critical aspects affected by academic failure are academic well-being—the degree of satisfaction, enjoyment, and sense of accomplishment in the learning environment—and academic engagement, representing students'

commitment, effort, and involvement in learning. Declines in these two variables often exacerbate the downward spiral of performance and motivation.

Two psychological interventions have been suggested to counteract these effects: self-affirmation training and positive psychology training. Self-affirmation training is grounded in Self-Affirmation Theory, which emphasizes the preservation of self-integrity and core values in the face of threats. It encourages students to reflect on personal strengths, core values, and positive aspects of their identity, thereby reducing stress and enhancing resilience. Previous research suggests that self-affirmation can buffer against stereotype threat, foster motivation, and improve learning outcomes—although

its effects may vary depending on individual differences, such as dependence on external validation.

Positive psychology training, in contrast, draws on Positive Psychology principles, focusing on cultivating strengths, optimism, gratitude, hope, and positive relationships. This approach encourages students to perceive challenges as opportunities for growth, build social connections, and enhance intrinsic motivation. Empirical studies show that such interventions improve well-being, self-efficacy, and academic achievement across diverse student populations.

Despite promising evidence, few studies have directly compared these two approaches in improving academic well-being and engagement among students with a history of academic failure. This study aimed to fill this gap by comparing the effectiveness of self-affirmation training and positive psychology training in male high school students with documented academic decline.

Method

The present study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group. The statistical population of the study included all male students of public upper secondary schools (theoretical tracks) in Dargaz during the academic year 2025, totaling 501 students. These students were enrolled in three schools: Sayyad Shirazi High School (182 students), Imam Khomeini High School (147 students), and Anvari Abivardi High School (172 students). Among this population, 121 students were identified as having academic underachievement. The dependent variable questionnaires were administered to these 121 students, and subsequently, 60 students who obtained lower scores on the questionnaires were purposefully selected. These students were then randomly assigned to three groups in order to evaluate the effects of the independent variables on improving their academic condition. At the end of the intervention, a posttest was administered to the students.

Dats collection instruments included the Academic Well-Being Questionnaire (AWQ; Tuominen-Soini et

al., 2012), with 31 items across four dimensions (school value, school burnout, academic satisfaction, schoolwork immersion), scored on a 5-point Likert scale. Higher scores indicate greater well-being. And the Academic Engagement Scale (AES; Tinio, 2009), with 102 items covering behavioral, emotional, and cognitive engagement, also rated on a 5-point Likert scale. Higher scores indicate greater engagement. Both tools demonstrated high reliability (Cronbach’s alpha > 0.90) in this study.

Self-Affirmation Training consisted of three 15-minute writing exercises, administered bi-monthly during the school year. Each task encouraged reflection on personal values, strengths, and meaningful life domains. Tasks varied to minimize habituation effects and focused on enhancing self-concept and stress resilience.

Positive Psychology Training followed the Rashid & Seligman (2013) model, delivered in six 2-hour group sessions. Topics included:

1. Introduction to positive psychology and group norms.
2. Identifying and applying personal strengths.
3. Forgiveness and life legacy reflection.
4. Gratitude and appreciation exercises.
5. Savoring and mindful enjoyment.
6. Building positive relationships and constructive responding.

Data were analyzed using Repeated Measures ANOVA, Bonferroni post-hoc tests, and MANCOVA, after verifying assumptions of normality, homogeneity of variances, and sphericity. Effect sizes were reported to assess intervention magnitude.

Results

The analysis revealed that there were no significant differences among the groups in either academic well-being or academic engagement at the pre-test stage. However, post-test and follow-up assessments indicated statistically significant differences between groups (Wilks’ Lambda = 0.35, F = 12.11, p < 0.001).

Table 1. The Results of the Mixed Analysis of Variance with Repeated Measures Across Three Groups at Three Time Points for the Dependent Variables (Academic Well-Being and Academic Engagement)

Variable	Source of Variation	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.	Effect size
Academic Well-being	Time	5760.000	1	5760.000	185.84	0.001	0.81
	Time × Group Interaction	5283.26	2	2641.63	85.23	0.001	0.80
	Between-Groups	13064.10	2	6532.05	139.48	0.001	0.86
Academic Commitment	Time	29340.27	1	29340.27	74.77	0.001	0.64
	Time × Group Interaction	6321.75	2	3160.87	8.05	0.001	0.37
	Between-Groups	20199.30	2	10099.65	24.34	0.001	0.53

The findings of table 1 indicate that, in the dependent variables (academic well-being and academic engagement), there are significant differences among the self-affirmation training program group, the positive education training program group, and the control group.

Table 2. Results of Bonferroni Test for Comparing the Three Stages (Pre-test, Post-test, Follow-up) by Groups in the Variables of Academic Well-Being and Academic Commitment

Variable	Stage Comparison	Exp. 1 (Mean Diff / Sig.)	Exp. 2 (Mean Diff / Sig.)	Control (Mean Diff / Sig.)
Academic Well-being	Post - Pre	-26.60 / 0.001	35.53 / 0.001	1.00 / 1.000
	Follow-up - Pre	21.86 / 0.001	31.13 / 0.001	-5.00 / 0.120
	Follow-up - Post	-3.73 / 0.153	-4.40 / 0.243	-0.40 / 0.560
Academic Commitment	Post - Pre	44.13 / 0.001	56.33 / 0.001	-1.33 / 1.000
	Follow-up - Pre	44.40 / 0.001	51.20 / 0.001	12.73 / 0.165
	Follow-up - Post	0.26 / 1.000	-5.13 / 1.000	14.06 / 0.105

Post-test and follow-up scores significantly improved compared to pre-test in both experimental groups, but not in the control group. Changes between post-test and follow-up were mostly non-significant.

Table 3. Results of Bonferroni Test for Comparing Experimental Group 1, Experimental Group 2, and Control Group by Stages in Academic Well-being and Academic Commitment

Variable	Group Comparison	Pre-test (Mean Diff / Sig.)	Post-test (Mean Diff / Sig.)	Follow-up (Mean Diff / Sig.)
Academic Well-being	Exp. 1 - Exp. 2	1.26 / 1.000	-8.66 / 0.001	-8.00 / 0.001
	Exp. 1 - Control	0.022 / 1.000	26.60 / 0.001	26.86 / 0.001
	Exp. 2 - Control	-1.26 / 1.000	32.26 / 0.001	34.86 / 0.001
Academic Commitment	Exp. 1 - Exp. 2	-17.60 / 0.058	-29.80 / 0.001	-24.40 / 0.001
	Exp. 1 - Control	-12.06 / 0.061	23.40 / 0.001	9.60 / 0.049
	Exp. 2 - Control	-4.46 / 1.000	53.20 / 0.001	34.00 / 0.001

No significant differences were found among groups at pre-test. However, in post-test and follow-up, both experimental groups significantly outperformed the control group in academic well-being and academic commitment.

Discussion

The findings demonstrate that both self-affirmation and positive psychology training significantly enhance academic well-being and engagement among students with a history of academic failure, but positive psychology training is more effective overall. These results align with prior research suggesting that interventions fostering optimism, gratitude, strengths awareness, and positive relationships exert broad and durable impacts on students' motivation and resilience.

Self-affirmation likely improved outcomes by reinforcing students' self-integrity, reducing psychological threat, and bolstering confidence in academic contexts. However, its impact may be limited

in scope compared to positive psychology, which simultaneously addresses multiple domains of psychological functioning, including affective, cognitive, and interpersonal factors.

Positive psychology training's superior performance can be attributed to its multi-component nature—engaging participants in strength identification, emotional regulation, prosocial behavior, and meaning-making. These elements may have a synergistic effect, leading to sustained improvements in both well-being and engagement. Moreover, the group format may have enhanced social support, further boosting outcomes.

The results suggest that schools seeking to reduce academic underachievement should prioritize implementing structured positive psychology programs, while self-affirmation may serve as a supplementary, low-cost intervention. Teacher training in positive psychology principles could help sustain benefits beyond the intervention period. Tailoring self-affirmation activities to individual needs may increase its

effectiveness, especially for students whose self-worth is less contingent on external approval.

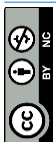
This study's generalizability is limited by its small, male-only sample from a single geographic location. Additionally, the data collection timing—one month before final exams—may have influenced stress levels and responses. Future research should include larger, more diverse samples, longitudinal follow-up beyond the immediate post-intervention phase, and examination of

potential moderators such as baseline self-esteem or personality traits.

Both self-affirmation and positive psychology training can meaningfully improve the academic well-being and engagement of underachieving students, but positive psychology training offers broader and more sustained benefits. Integrating such interventions into educational practice may foster resilience, motivation, and long-term academic success.

KEYWORDS

academic failure, self-affirmation training, positive psychology, academic well-being, academic engagement





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

journal homepage: <https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/>

مقایسه اثربخشی روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان

امین کامیاب^۱ ID، مجتبی محمدی جلالی فراهانی^۲ ID ✉، امین کرایبی^۳ ID، کوروش گودرزی^۴ ID

۱. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، گروه روان‌شناسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران
۲. گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۳. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
۴. گروه روان‌شناسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران

نویسنده مسئول: مجتبی محمدی جلالی فراهانی

رایانامه: m.mohamadijalali@cfu.ac.ir

استناددهی: کامیاب، امین؛ محمدی جلالی فراهانی، مجتبی؛ کرایبی، امین و گودرزی، کوروش (۱۴۰۵). مقایسه اثربخشی روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۲۱(۸۱)، ۱۳۱-۱۴۷. DOI: [10.22034/jmpr.2026.68664.6774](https://doi.org/10.22034/jmpr.2026.68664.6774)

تاریخ دریافت: ۲۵ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۰۲ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۰ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۳۱ اردیبهشت ۱۴۰۵

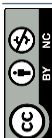
چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

افت تحصیلی، آموزش خودتأییدی، روان‌شناسی مثبت، بهزیستی تحصیلی، التزام تحصیلی

هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان بود. طرح این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه در شهرستان درگز در سال ۱۴۰۴ بوده که شکست تحصیلی را تجربه کرده بودند. تعداد ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه آموزش خودتأییدی، آموزش روان‌شناسی مثبت و گروه گواه قرار گرفتند. برنامه‌های آموزشی طی یک دوره مشخص اجرا شد و داده‌ها از طریق پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (تومنین سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و التزام تحصیلی (تینیو، ۲۰۰۹) جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی انجام گرفت. نتایج نشان داد که هر دو روش برنامه آموزش خودتأییدی و برنامه آموزش مثبت‌نگر به‌طور معناداری بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان را در مقایسه با گروه گواه بهبود بخشیدند ($p < 0/05$). با این حال، آموزش روان‌شناسی مثبت اثربخشی بیشتری در افزایش بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی داشت. این بهبودها در مرحله پیگیری نیز حفظ شدند که نشان‌دهنده مزایای بلندمدت این مداخلات است. یافته‌ها نشان داد که ادغام اصول روان‌شناسی مثبت در محیط‌های آموزشی می‌تواند انگیزه، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد.



مقدمه

مشکلات جدی‌تری مانند افسردگی و افت اعتماد به نفس منجر شود (تروستای^۴ و همکاران، ۲۰۲۵).

همچنین یکی دیگر از متغیرهای مهم که با افت تحصیلی ارتباط نزدیک دارد، التزام تحصیلی است. التزام تحصیلی بیانگر تعهد و انگیزه دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف آموزشی، توجه به درس‌ها و علاقه‌مندی به یادگیری است. دانش‌آموزانی که سطح بالایی از التزام تحصیلی دارند، معمولاً با اشتیاق بیشتری در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند، تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و در برابر چالش‌های تحصیلی پایداری بیشتری دارند. این ویژگی به‌عنوان یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی شناخته می‌شود و می‌تواند با تقویت انگیزه و پشتکار، احتمال افت تحصیلی را کاهش دهد (دنگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). رضایی گزکی^۶ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که التزام تحصیلی نقش مهمی در تقویت تمرکز و پایداری دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری ایفاء می‌کند. دانش‌آموزانی که نسبت به یادگیری و اهداف تحصیلی خود متعهد هستند، در برابر چالش‌ها و ناکامی‌ها مقاومت بیشتری از خود نشان داده و با تلاش مستمر به بهبود عملکرد خود می‌پردازند. تحقیقات حاکی از آن است که دانش‌آموزان با سطح بالای التزام تحصیلی، کمتر دچار افت تحصیلی می‌شوند و حتی در شرایط سخت نیز به تلاش خود برای پیشرفت ادامه می‌دهند. به‌علاوه، کاهش التزام تحصیلی به سادگی می‌تواند موجب افت تحصیلی شود، زیرا بی‌انگیزگی و کاهش تعهد تحصیلی معمولاً با ترک مدرسه، کاهش حضور در کلاس‌ها و افت کیفیت یادگیری همراه است. در چنین شرایطی، دانش‌آموزان به‌جای تمرکز بر پیشرفت و یادگیری، بیشتر به فعالیت‌های غیرآموزشی علاقه‌مند می‌شوند که این امر در درازمدت منجر به کاهش عملکرد تحصیلی آن‌ها خواهد شد (الغدیر^۷ و همکاران، ۲۰۲۴).

برای مقابله با چالش‌های یادشده، پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش به استفاده از رویکردهای روان‌شناختی و تربیتی متنوع توجه کرده‌اند. یکی از این رویکردها، آموزش تأیید خود است که با تمرکز بر تقویت خودآگاهی و پذیرش خویشتن، هدف آن بهبود وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان است. در این روش، دانش‌آموزان با تمرکز بر شناخت و ارزیابی توانمندی‌ها و نقاط قوت خود، تلاش می‌کنند تصویر مثبت‌تری از خود بسازند و اعتماد به نفسشان را بازسازی کنند. تأیید خود به آنان کمک می‌کند تا با پذیرش و باور به توانمندی‌هایشان، احساس آمادگی بیشتری برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی پیدا کنند و به‌جای تسلیم شدن، به جستجوی راه‌حل‌های مؤثر بپردازند (ایستربوک^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). سی^۹ و همکاران (۲۰۲۲) تأیید می‌کنند که مداخلات خود-تأییدی می‌تواند با تقویت حس مثبت ارزش، کاهش تهدیدهای کلیشه‌ای و بهبود انگیزه، به ویژه برای کسانی که فعالانه‌تر در تمرین‌های خود-تأییدی شرکت می‌کنند، پیشرفت تحصیلی را در بین دانش‌آموزان افزایش دهد. در این رویکرد، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت خود تمرکز کرده و ارزش‌های شخصی‌شان را به یاد

افت تحصیلی یکی از چالش‌های پیچیده و گسترده در نظام‌های آموزشی است که پیامدهای عمیق و طولانی‌مدتی بر زندگی دانش‌آموزان و جامعه دارد. این پدیده نه تنها موجب کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه با کاهش انگیزه، بی‌علاقگی به ادامه تحصیل و احساس ناتوانی و ناکارآمدی همراه است. دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی مواجه می‌شوند، به تدریج علاقه خود را به یادگیری از دست داده و در معرض مشکلاتی مانند اضطراب، افسردگی و ناامیدی قرار می‌گیرند (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از دلایل پیچیدگی افت تحصیلی، تنوع عوامل مؤثر بر آن است. این عوامل می‌توانند از جنبه‌های فردی، اجتماعی، خانوادگی، آموزشی و حتی اقتصادی نشأت بگیرند. از نظر فردی، مشکلاتی مانند کمبود انگیزه، اضطراب، افسردگی، و یا ناتوانی‌های یادگیری می‌توانند مانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند. در سطح اجتماعی، فشارهای همسالان، مشکلات در ارتباط با دیگران و احساس انزوا یا بی‌کفایتی می‌تواند در افت تحصیلی تأثیرگذار باشد. از جنبه خانوادگی، عدم حمایت والدین، مشکلات اقتصادی و خانوادگی نیز می‌توانند موجب افت عملکرد تحصیلی شوند (تاکاشیرو و کلارک^۲، ۲۰۲۰). از آنجا که افت تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد، این پدیده می‌تواند پیامدهای جدی بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، به عبارت بهتر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دو مؤلفه کلیدی هستند که نقش بسیار مهمی در موفقیت تحصیلی و رشد روانی-اجتماعی دانش‌آموزان ایفاء می‌کنند. لذا دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی می‌شوند، معمولاً در این زمینه‌ها با چالش‌های زیادی مواجه می‌شوند (آلایا^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از متغیرهای مهم که با افت تحصیلی ارتباط نزدیک دارد، بهزیستی تحصیلی است. بهزیستی تحصیلی به سطح رضایت، شادمانی و احساس موفقیت دانش‌آموزان در محیط آموزشی اشاره دارد. دانش‌آموزانی که بهزیستی تحصیلی بالایی دارند، تعلق خاطر بیشتری نسبت به مدرسه احساس می‌کنند، از فرآیند یادگیری لذت می‌برند و به توانایی‌های خود در این زمینه اعتماد دارند (آلایا و همکاران، ۲۰۲۱). اما در مقابل، افت تحصیلی معمولاً با کاهش انگیزه، احساس ناکامی و بی‌ارزشی همراه است که می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس و رضایت کلی از تجربه تحصیلی منجر شود. دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی مواجه هستند، ممکن است احساس کنند که قادر به مقابله با چالش‌ها و موفقیت در زمینه‌های تحصیلی نیستند، که این امر به شدت بر بهزیستی روانی و تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. برخلاف دانش‌آموزان موفق، افرادی که دچار افت تحصیلی می‌شوند اغلب با اضطراب و استرس مواجه شده و احساس شکست را تجربه می‌کنند. این وضعیت، موجب کاهش انگیزه و از بین رفتن لذت یادگیری در آن‌ها می‌شود. چنین احساسات منفی نه تنها سلامت روانی و عاطفی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه ممکن است به

6. Rezaei Gazki
7. AL-Qadri
8. Easterbrook
9. See

1. Lee
2. Takashiro & Clarke
3. Alaya
4. Trusty
5. Deng

با افت تحصیلی مواجه می‌شوند و تعهد بیشتری به اهداف تحصیلی خود پیدا می‌کنند و به راحتی می‌توانند روابط مؤثر و سالمی با دیگران برقرار کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش مثبت‌نگر می‌تواند بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق افزایش اعتماد به نفس و انگیزه درونی بهبود بخشد. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی دیدگاه مثبت‌تری داشته باشند و مشکلات را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری ببینند. با افزایش این ویژگی‌ها، دانش‌آموزان کمتر دچار افت تحصیلی می‌شوند و تعهد بیشتری به اهداف تحصیلی خود نشان می‌دهند (دیولد^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین کریمزاده و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مثبت‌نگری توانست بطور قابل توجهی میانگین عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در این کودکان را بهبود بخشد. این نتایج نشان می‌دهد که آموزش مثبت‌نگری بر پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری اثر مثبتی داشت. هراتی و میری (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که برنامه آموزشی مثبت‌نگر سبب افزایش امیدواری و کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام شد. پژوهش انجام‌شده توسط صحرارگرد فرجی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که مداخله مثبت‌نگر به بهبود خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی و همچنین کاهش اضطراب امتحان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری منجر می‌شود. بر اساس نتایج این مطالعه، می‌توان مداخله مثبت‌نگر را به‌عنوان یک راهکار مؤثر برای افزایش خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی و کاهش اضطراب امتحان، که همگی از جنبه‌های مختلف باورهای انگیزشی محسوب می‌شوند، به دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی مواجه‌اند توصیه کرد.

عباسی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که مداخله روانی-آموزشی مثبت‌نگر با تقویت منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و افزایش سرمایه روانی و تاب‌آوری آن‌ها، علاوه بر ایجاد احساس امنیت روانی، نقش مؤثری در دستیابی به اهداف پیشرفت تحصیلی آنان ایفا می‌کند. اسلمی و هاشمی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که روان‌شناسی مثبت‌گرا باعث افزایش معنی‌دار بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان آباد شده. مرتیکا^۵ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود بیان می‌کنند که روابط مثبت در مراحل مختلف زندگی نقش مهمی در بهزیستی ایفاء می‌کنند، اما تعریف جامعی از ویژگی‌های اساسی این روابط هنوز ارائه نشده است. روابط مثبت از طریق اشتراک لحظات خوشایند، حمایت از استقلال و درگیری عاطفی، به بهزیستی افراد کمک می‌کنند. برای درک بهتر این روابط، تحقیقات آینده باید جنبه‌های جدید و متغیرهای بررسی‌نشده را مورد مطالعه قرار دهند. ورماء^۶ (۲۰۲۴) در پژوهش مروری تأکید دارد که افزایش مشکلات سلامت روان در دانش‌آموزان نیازمند رویکردهای حمایتی در محیط‌های آموزشی است. تجهیز معلمان و کارکنان مدارس به ابزارهای مناسب و بهره‌گیری از روان‌شناسی مثبت می‌تواند به بهزیستی دانش‌آموزان کمک کند. تمرکز بر تقویت نقاط قوت، عواطف مثبت و روابط معنادار، رویکردی مؤثر برای ارتقای سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

بیاورند. این کار موجب کاهش استرس، اضطراب و احساس ناکامی می‌شود و به تقویت بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند که توانمندی‌ها و ارزش‌های شخصی‌شان مورد تأیید قرار گرفته است، انگیزه بیشتری برای موفقیت در تحصیل و انجام تکالیف خواهند داشت.

ایستربوک و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌کنند که روش آموزش تأیید خود براساس نظریه تأیید خود توسعه‌یافته است که بر اهمیت حفظ هویت و ارزش‌های فردی در مواجهه با تهدیدات و فشارهای روانی تأکید دارد. در این روش، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت خود تمرکز کنند و ارزش‌های شخصی‌شان را به یاد آورند. این عمل باعث کاهش استرس، اضطراب و احساس ناکامی می‌شود و به افزایش بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که ارزش‌ها و توانمندی‌های شخصی‌شان مورد تأیید قرار گرفته است، انگیزه بیشتری برای موفقیت تحصیلی و انجام تکالیف خواهند داشت. اسکوبار^۱ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که مداخلات خودتأییدی می‌توانند استراتژی‌های مؤثری برای کاهش تهدید هویتی و بهبود رفاه و عملکرد در محیط‌های آموزشی باشند. اگرچه میانگین اثر این مداخلات کم تا متوسط بود، اما اثربخشی آن‌ها تحت تأثیر عواملی مانند میزان تهدید هویتی، سن و روش مداخله قرار دارد. به‌طور کلی، خودتأییدی یک راهکار کوتاه‌مدت و کم‌هزینه برای حمایت از دانش‌آموزان و دانشجویان در برابر فشارهای آموزشی محسوب می‌شود. یان^۲ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود بیان می‌کنند که خودتأییدی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با وظایف سخت‌تر روبه‌رو شوند و بهتر عمل کنند. اما اگر عزت نفس دانش‌آموز وابسته به تأیید دیگران باشد، خودتأییدی ممکن است نتیجه معکوس داشته باشد و باعث شود کمتر تمایل به انجام کارهای سخت داشته باشند و عملکردشان پایین بیاید. بنابراین، خودتأییدی برای همه مناسب نیست و باید تفاوت‌های فردی در نظر گرفته شود. این موضوع اهمیت زیادی در طراحی روش‌های آموزشی و روان‌شناسی دارد.

از سوی دیگر، رویکرد آموزش مثبت‌نگر به‌عنوان یک رویکرد مؤثر در روان‌شناسی مثبت‌گرا برای کاهش افت تحصیلی و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان شناخته می‌شود. در این روش، با ترویج نگرش مثبت و امیدواری به زندگی، تقویت خوش‌بینی و تشویق به ایجاد روابط مثبت با دیگران، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که مسائل را از دیدگاهی مثبت ببینند و از این طریق به‌طور مؤثرتری با مشکلات تحصیلی و اجتماعی روبه‌رو شوند. آموزش مثبت‌نگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نه تنها از نظر روانی در وضعیت بهتری قرار گیرند، بلکه مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کرده و روابط مؤثرتری با همسالان و معلمان برقرار کنند (لاموس^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). آموزش مثبت‌نگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی، نگرش مثبت‌تری داشته باشند و مشکلات را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری در نظر بگیرند. با تقویت این ویژگی‌ها، دانش‌آموزان کمتر

نفر و انوری ابیوردی ۱۷۲ نفر) که در نهایت از بین آن‌ها ۱۲۱ نفر افت تحصیلی داشتند. سپس پرسشنامه‌های متغیر وابسته در اختیار این ۱۲۱ نفر دانش‌آموز دارای افت تحصیلی قرار داده شد و در نهایت ۶۰ نفر از افرادی که در این پرسشنامه‌ها به ترتیب نمرات پایین‌تری کسب نمودند به صورت هدفمند انتخاب شدند و سپس در سه گروه به صورت تصادفی جایگزین شده تا با انجام متغیرهای مستقل تأثیر آن‌ها در بهبود این افراد ارزیابی شود. در پایان، از دانش‌آموزان پس‌آزمون گرفته شد. ملاک‌های ورود پژوهش شامل تمایل به همکاری، عدم ابتلا به بیماری شنوایی و بینایی و دانش‌آموزانی که براساس نمره پایین نسبت به سال گذشته (افت محسوس معدل. افت ۲ تا ۳ نمره‌ای در معدل) و نیز کسب نمرات پایین‌تر در آزمون‌های بهزیستی و التزام تحصیلی کسب نمودند، و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل غیبت بیش از دو جلسه در فرایند مداخله؛ بروز مشکلات جسمی یا روان‌شناختی جدید که بر عملکرد تحصیلی یا شرکت در پژوهش اثرگذار باشد (براساس تشخیص مدرسه یا والدین)؛ انتقال به مدرسه دیگر یا ترک تحصیل در طول پژوهش، بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۴ (AWQ): این ابزار توسط توومینن سوینی^۵ و همکاران (۲۰۱۲) به منظور سنجش بهزیستی تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ سؤال و ۴ مؤلفه ارزش مدرسه (۸، ۵، ۹، ۴، ۷، ۳، ۲)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۰، ۱۲، ۲۳، ۱ و ۱۶)، رضایتمندی تحصیلی (۱۹، ۲۲، ۲۰، ۲۱) و درآمیزی با کار مدرسه (۳۱، ۳۰، ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۲۴، ۲۸، ۱۷ و ۲۵) می‌باشد. پاسخ‌ها براساس طیف لیکرت پنج دسته‌ای کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ تنظیم شده‌اند و سؤالات ۳، ۲، ۳، ۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۸ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۱ تا ۱۵۵ خواهد بود. هرچه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر بهزیستی تحصیلی خواهد بود و بالعکس. یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه شامل «نسبت به انجام تکالیف مدرسه بی‌انگیزه‌ام» و «اغلب به این فکر می‌کنم که باید مدرسه را ترک کنم» می‌باشد. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

مقیاس التزام تحصیلی^۶ (AES): مقیاس التزام تحصیلی با هدف سنجش التزام تحصیلی دانش‌آموزان توسط تینیو^۷ (۲۰۰۹) ساخته شده است. این مقیاس از ۱۰۲ ماده و ۳ خرده‌مقیاس، یعنی التزام رفتاری (۳۴ ماده)، التزام عاطفی (۳۴ ماده) و التزام شناختی (۳۴ ماده) تشکیل شده است. نمره‌گذاری آن به صورت یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت انجام می‌شود. برای گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «بعضی مواقع»، «اغلب» و «همیشه» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. برای محاسبه هر خرده‌مقیاس، نمره تک‌تک ماده‌های مربوط به آن خرده‌مقیاس با هم جمع می‌شود. برای محاسبه نمره کل مقیاس،

در نهایت، افت تحصیلی یکی از معضلات پیچیده و چالش‌برانگیز در نظام‌های آموزشی است که می‌تواند تأثیرات منفی قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی، بهزیستی روانی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. این پدیده اغلب با کاهش انگیزه، اضطراب، افسردگی و کاهش مهارت‌های اجتماعی همراه است و به تبع آن، دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی مواجه هستند، معمولاً دچار مشکلاتی در تعاملات اجتماعی و تعهد تحصیلی خود می‌شوند (فونگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). به همین دلیل، شناسایی روش‌های آموزشی مؤثر برای بهبود وضعیت این دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این راستا، روش‌های آموزشی مبتنی بر تأیید خود و مثبت‌نگری به‌عنوان رویکردهای نوین روان‌شناختی، می‌توانند ابزارهای مؤثری برای مقابله با افت تحصیلی و ارتقای بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی باشند. آموزش تأیید خود به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط قوت خود را شناسایی کرده و در مواقع دشوار، احساسات مثبتی در خود ایجاد کنند (جان^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در حالی که آموزش مثبت‌نگری با تقویت جنبه‌های مثبت شخصیت نظیر امید، خوش‌بینی و قدرت مقابله، می‌تواند به افزایش انگیزه و بهبود روابط اجتماعی کمک کند (ین^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

با این حال علی‌رغم اهمیت این روش‌ها، پژوهش‌های محدودی در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش تأیید خود و مثبت‌نگری در بهبود وضعیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی وجود دارد. بنابراین این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که آیا اثربخشی روش آموزش تأیید خود با آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی متفاوت است؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. در پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی، تعیین حجم نمونه بر اساس ملاحظات قدرت آزمون، حجم اثر و سطح خطا صورت می‌گیرد. بر اساس توصیه‌های کوهن (۱۹۸۸) و مطالعات مبتنی بر تحلیل توان آماری، برای دستیابی به توان آماری حداقل ۰/۸۰ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ و با فرض حجم اثر متوسط، وجود حداقل ۱۵ تا ۳۰ آزمودنی در هر گروه ضروری است. از این‌رو در پژوهش حاضر مطابق با این توصیه‌ها برای هر گروه ۲۰ نفر انتخاب شد تا علاوه بر تأمین توان آماری مطلوب، از تأثیرات منفی ریزش احتمالی نمونه جلوگیری شود. همچنین دلاور (۱۴۰۰) در کتاب روش تحقیق اظهار می‌دارد در این گونه پژوهش‌ها برای اطمینان از قدرت آزمون، بهتر است حداقل ۱۵ تا ۳۰ نفر در هر گروه باشد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس دولتی متوسطه دوم پسران رشته‌های نظری در گز در سال ۱۴۰۴ بوده که تعداد آن‌ها ۵۰۱ نفر (در مجموع سه مدرسه به نام‌های صیاد شیرازی ۱۸۲، امام خمینی ۱۴۷

5. Tuominen-Soini
6. Academic Engagement Scale
7. Tinio

1. Fong
2. Jones & Karp
3. Yen
4. Academic Well-Being Questionnaire

قسمت دوم: حالا به چیزهایی که انتخاب کردید نگاه کنید و فکر کنید چرا آن‌ها برای شما مهم هستند؟ لطفاً در چند جمله بنویسید که چرا این موارد برای شما مهم هستند. روی احساسات و افکار تان تمرکز کنید و نگران املاء، دستور زبان و خوب نوشتن نباشید.

قسمت سوم: دو دلیل اصلی را نام ببرید که نشان می‌دهد مواردی که انتخاب کردید مهمترین چیزها برای شما هستند.

.....(۱)

.....(۲)

حالا گزینه‌ای را که به بهترین نحو احساس شما را توصیف می‌کند علامت بزنید.

ردیف جملات	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	خیلی مخالفم
۱		این چیزها بخش مهمی از آن چه من هستم، می‌باشند.			
۲		از اینکه این چیزها را در زندگی‌ام دارم، خوشحال هستم.			

تمرین دوم: توصیف چیزها

بسیاری از چیزها در زندگی مردم مهم هستند. برخی از افراد در می‌یابند که خانواده آن‌ها از اهمیت برخوردار است زیرا وقتی در کنار خانواده خود هستند احساس می‌کنند دوستان دارند. برخی افراد درمی‌یابند که یادگیری چیزهای جدید مهم هستند زیرا یادگیری چیزهای جدید جالب و بهتر شدن در آن‌ها هیجان‌انگیز است. برخی از افراد چیزهای دیگری از قبیل مذهب، دوستان، بازی‌های ورزشی، حیوان خانگی، خلاق بودن، استقلال داشتن، داشتن حس شوخ‌طبعی، موسیقی و غیره را مهم می‌دانند.

اکنون چیزی را توصیف کنید که در زندگی برای شما مهم است. چقدر برای

شما مهم است؟ چرا مهم است؟ داشتن آن در زندگی تان به چه معناست؟
بر اجرای آموزش تأیید-خود تمرکز کنید و بدون نگرانی درباره املاء، دستور زبان یا کیفیت نگارش، بر احساسات و افکار تان تمرکز نمایید. در این برنامه، دانش‌آموزان گروه آزمایشی ۱، طی سال تحصیلی سه تمرین نوشتاری را انجام دادند (هر دو ماه یک تمرین). این تمرین‌ها که حدود ۱۵ دقیقه زمان می‌بردند، بر ارزش‌های مهم برای دانش‌آموزان متمرکز بودند. برای جلوگیری از تأثیرات منفی تکرار مداخله نوشتاری، هر تمرین با تمرین قبلی تفاوت داشت. به این ترتیب، هر دو ماه یک تکلیف جدید در پاکت‌نامه‌ای به دانش‌آموزان داده می‌شد و آنان موظف به انجام آن بودند.

روش برنامه آموزش مثبت‌نگر: در این پژوهش، برای برگزاری جلسات درمانی مثبت‌نگر از برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر در قالب گروهی (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) استفاده شد. این برنامه در شش جلسه گروهی، هر یک به مدت دو ساعت، اجرا گردید.

روایی محتوایی و سازه‌ای این روش توسط پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرار گرفته است. روایی محتوایی این مداخله با استفاده از روش قضاوت متخصصان و تحلیل‌های روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش

نمره همه ماده‌ها با هم جمع می‌شود. دامنه نمره این مقیاس بین ۱۰۲ تا ۵۱۰ است. هر چه نمره حاصل شده از این مقیاس بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان التزام تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان است و بالعکس. نمره بین ۱۰۲ تا ۲۰۴ نشان‌دهنده التزام تحصیلی پایین، نمره بین ۲۰۴ تا ۳۰۶ نشان‌دهنده التزام تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۳۰۶ التزام تحصیلی بالا است. تینیو (۲۰۰۹) همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۸۹ و برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌های رفتاری ۰/۹۷، هیجانی ۰/۶۸ و شناختی ۰/۷۴ به دست آورد. در پژوهش دیگر، فولادوند و همکاران (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ کل پرسشنامه التزام تحصیلی را ۰/۹۶ و برای خرده‌مقیاس‌های رفتاری ۰/۹۰، هیجانی ۰/۹۲ و شناختی ۰/۸۸ گزارش نمودند. آن‌ها همچنین با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که سؤال‌های پرسشنامه التزام تحصیلی حول ۳ عامل قرار دارند. به علاوه، ضرایب همبستگی خرده‌مقیاس‌های روایی همگرایی این ابزار است. در پژوهش حاضر التزام تحصیلی با هم مثبت و معنادار بودند که نشان دهند نیز ضریب آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه التزام تحصیلی ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس رفتاری ۰/۹۳، هیجانی ۰/۹۵ و شناختی ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر پایایی قابل قبول این پرسشنامه است.

روش آموزش تأیید خود: این برنامه آموزشی برای نخستین بار در ایران توسط علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) ترجمه و به کار گرفته شده است. علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) با استفاده از نظرات تیم متخصص در حوزه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره محتوای جلسات و اهداف آموزشی را مورد بررسی قرار دادند تا میزان تناسب تمرین‌ها، شایستگی آموزشی، هماهنگی با فرهنگ ایرانی و اعتبار علمی آن‌ها تأیید گردد. همچنین روایی صوری این برنامه نیز از طریق نظرخواهی از متخصصان و مدرسین حوزه آموزش و مشاوره مورد تأیید قرار گرفت و نشان داده شد که محتوای جلسات از نظر وضوح، مفهومی بودن و تناسب با گروه هدف از روایی مطلوبی برخوردار است. بنابراین، این برنامه آموزشی از روایی محتوایی و صوری مناسب جهت استفاده در محیط‌های آموزشی و پژوهشی برخوردار می‌باشد.

تمرین اول: چه چیزهایی مهم هستند؟

این تمرین از شما می‌خواهد به سؤالاتی درباره ایده‌ها، عقاید و زندگی خود پاسخ دهید. هیچ پاسخ درست یا غلطی وجود ندارد.

قسمت اول: کدامیک از موارد زیر برای شما مهم‌ترین چیزها هستند؟ لطفاً دو یا سه مورد را انتخاب کنید و دور آن‌ها خط بکشید. هیچ پاسخ درست یا غلطی وجود ندارد.

مستقل بودن	لذت بردن از ورزش	مذهبی بودن	دوستان و خانواده
حیوانات خانگی	خوب بودن در هنر	عضو یک گروه بودن	موسیقی
یادگیری چیزهای جدید	داشتن احساس شوخ‌طبعی	خلاقیت	تیم ورزشی مورد علاقه

رشید و سلیگمن (۲۰۱۳)، متخصصان حوزه روان‌شناسی مثبت مداخلات این برنامه را بررسی کرده و تأیید کردند که محتوای جلسات با اصول روان‌شناسی مثبت همخوانی دارد. همچنین، در مطالعه هافمن^۱ و همکاران (۲۰۱۴) ۸۵ درصد از متخصصان روان‌شناسی بالینی و سلامت روان تأیید کردند که این برنامه از نظر محتوایی با اهداف درمانی سازگار است. رشید (۲۰۱۵) در بررسی اثربخشی این روش، همبستگی بالایی بین اجرای مداخله و افزایش هیجانات مثبت ($r = 0.72, p < 0.001$) و کاهش افسردگی ($r = -0.62, p < 0.001$) که اعتبار سازهای این مداخله را نشان می‌دهد. همچنین در پژوهش رشید و

سلیگمن (۲۰۱۳) اجرای این مداخله به شکل گروهی، تأثیر قابل توجهی بر افزایش بهزیستی روانی و کاهش نشانه‌های منفی روان‌شناختی دارد. در ایران نیز عباسی و همکاران (۱۴۰۰) با بررسی اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر ارتقای سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی دانش‌آموزان شان دادند که مداخله روانی- آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر از طریق تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و تجهیز سرمایه روانی آن‌ها در تدارک مهارت‌های ناظر بر تأمین بهزیستی، شادکامی و نیرومندی‌های منشی یادگیرندگان در کنار دیگر مهارت‌های تحصیلی سنتی در مؤثر بوده است.

جدول ۱: روش برنامه آموزش مثبت‌نگر

جلسه	عنوان	شرح و توصیف جلسه
۱	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و ارائه توضیحاتی درباره برنامه درمانی مثبت‌نگر	هدف: هدف از این جلسه معرفی افراد به یکدیگر، بیان کلی قواعد کار گروهی، محرمانگی جلسات تأکید بر انجام تکالیف منزل بود. علاوه بر این توضیح کلی در مورد برنامه داده شد. همچنین مسائل مطروحه در ارتباط با فقدان و یا کمبود منابع مثبت از قبیل هیجانات مثبت، تعهد، ارتباط مثبت، معنا و توانمندی‌های منشی در بروز افسردگی، اضطراب و زندگی پوچ مورد بحث قرار گرفت. تکلیف: نوشتن یک داستان مثبت در مورد خود
۲	شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت	هدف: افراد به تعیین توانمندی‌های منشی با استفاده از پرسشنامه VIA خود و از جمله توانمندی‌های مطرح‌شده در معرفی مثبت‌نگر خود پرداختند. ۲۴ توانمندی منشی به‌منظور ایجاد و تقویت تعهد و غرقه‌گی مورد بحث قرار گرفت. نحوه‌ی به‌کارگیری نقاط قوت شاخص به بحث گذاشته شد. تکلیف: تهیه یک دفترچه و نوشتن سه رویداد مثبت زندگی
۳	گذشت و بخشش و میراث شخصی	هدف: افراد با انجام یک تمرین با ماهیت غفو و گذشت به‌طور دقیق آشنا شدند. همچنین به آنان آموزش داده شد تا در حد یک الی دو صفحه به بیان این بپردازند که دوست دارند دیگران آن‌ها را به‌خاطر کدام ویژگی مثبت‌شان به خاطر بسپارند. در قالب یک پیام نکوداشت یا بزرگداشت در پایان عمر تکلیف: نگارش یک نامه اعلام گذشت و بخشش
۴	سپاس‌گزاری و قدرشناسی	هدف: تأکید بر خاطرات خوب و قدرشناسی به‌عنوان شکلی پایدار از سپاس‌گزاری مورد بحث قرار گرفت. نقش خاطرات خوب و بد، با تمرکز و تأکید بر قدرشناسی مورد بحث قرار گرفت. افراد پس از تأمل، نخستین پیش‌نویس یک نامه‌ی قدرشناسی را خطاب به کسی که هرگز آن‌گونه که باید و شاید از وی قدردانی نکرده اند نوشتند. تکلیف: نگارش یک نامه قدرشناسی و سپاس‌گزاری و تقدیم آن به شخص موردنظر
۵	التذاذ/الذت تدریجی و پیوسته	هدف: التذاذ به‌عنوان آگاهی کامل نسبت به لذت و تلاش عمدانه برای طولانی کردن هرچه بیشتر مدت آن تعریف می‌شود. شتاب در بهره‌گیری از لذات به‌عنوان تهدیدی احتمالی برای لذت تدریجی مطرح می‌شود و راه مقابله با آن نیز آموزش داده شد. افراد در تمرین‌هایی در ارتباط با التذاذ شرکت کردند که در آن‌ها از شیوه‌ها و راهبردهای متنوعی استفاده می‌شد. تکلیف: انجام فعالیت‌های لذت بخش مطابق با اصل التذاذ و کار با طمأنینه
۶	ارتباطات مثبت در تأمین بهزیستی و بازخورد فعال-سازنده	هدف: به افراد پیرامون نحوه‌ی واکنش فعال-سازنده در قبال اخبار خوشی که از دیگران دریافت می‌کنند آموزش‌های لازم داده شد. افراد به تمرین واکنش سازنده و فعال به‌عنوان راهبردی برای تقویت ارتباطات مثبت پرداختند. در انتهای این جلسه، ضمن جمع‌بندی نهایی و گرفتن بازخورد، پس‌آزمون اجرا شد. مراجعین به‌منظور یافتن فرصت‌هایی جهت انجام واکنش‌های سازنده و فعال خود را رصد می‌نمایند.

یافته‌ها

شرکت کنندگان در این پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه با میانگین سنی $16 \pm 1/22$ در شهرستان درگز بودند. شاخص‌های توصیفی متغیرها به تفکیک گروه‌ها و مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ آمده است.

روش‌ها و نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و یافته‌های استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و همچنین برای مقایسه‌های زوجی بین گروه‌ها از آزمون بن‌فرونی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۳ انجام شدند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی در گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود (۱)، گروه برنامه آموزش مثبت‌نگر (۲) و گروه گواه (۳) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مراحل	آزمایش ۱		آزمایش ۲		گواه
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
بهزیستی تحصیلی	پیش‌آزمون	۵۵/۰۶	۳/۵۷	۵۳/۸۰	۵/۰۱	۴/۹۲
	پس‌آزمون	۸۰/۶۶	۵/۳۶	۸۹/۳۳	۷/۶۰	۴/۱۸
	پیگیری	۷۶/۳۳	۶/۰۱	۸۴/۹۳	۷/۳۱	۳/۸۴
التزام تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۴۱/۸۰	۲۱/۶۱	۲۵۹/۴۰	۲۰/۹۷	۱۶/۴۷
	پس‌آزمون	۲۸۵/۹۳	۱۷/۸۴	۳۱۵/۷۳	۲۷/۸۱	۱۸/۳۹
	پیگیری	۲۸۶/۲۰	۲۳/۰۶	۳۱۰/۶۰	۱۷/۴۱	۱۸/۰۹

و ۲۳/۰۶ می‌باشد. همچنین در گروه ۲ (گروه برنامه آموزش مثبت‌نگر)، میانگین و انحراف معیار التزام تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۲۵۹/۴۰ و ۲۰/۹۷ در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۳۱۵/۷۳ و ۲۷/۸۱ و در مرحله پیگیری ۳۱۰/۶۰ و ۱۷/۴۱ می‌باشد. نیز در گروه ۳ (گواه)، میانگین و انحراف معیار التزام تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۲۶۳/۸۶ و ۱۶/۴۷، در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۳۱۵/۷۳ و ۲۶۲/۵۳ و ۱۸/۳۹ و در مرحله پیگیری ۲۷۶/۶۰ و ۱۸/۰۹ می‌باشد.

برای بررسی مفروضه‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک در این پژوهش، ابتدا نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته (بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی) بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۳ نشان داده شده است.

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد در گروه ۱ (برنامه آموزش تأیید خود)، میانگین و انحراف معیار بهزیستی تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۵۵/۰۶ و ۳/۵۷، در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۸۰/۶۶ و ۵/۳۶ و در مرحله پیگیری ۷۶/۳۳ و ۶/۰۱ می‌باشد. همچنین در گروه ۲ (گروه برنامه آموزش مثبت‌نگر)، میانگین و انحراف معیار بهزیستی تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۵۳/۸۰ و ۵/۰۱، در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۸۹/۳۳ و ۷/۶۰ و در مرحله پیگیری ۸۴/۹۳ و ۶/۰۱ می‌باشد. نیز در گروه ۳ (گواه)، میانگین و انحراف معیار بهزیستی تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۵۵/۰۶ و ۳/۵۷، در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۸۰/۶۶ و ۵/۳۶ و در مرحله پیگیری ۷۶/۳۳ و ۶/۰۱ می‌باشد. به‌علاوه در گروه ۱ (برنامه آموزش تأیید خود)، میانگین و انحراف معیار التزام تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر ۲۴۱/۸۰ و ۲۱/۶۱، در مرحله‌ی پس‌آزمون برابر ۲۸۵/۹۳ و ۱۷/۸۴ و در مرحله پیگیری ۲۸۶/۲۰ و ۲۳/۰۶ می‌باشد.

جدول ۳: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش در گروه‌های مختلف

متغیر	گروه	آماره شاپیرو-ویلک (W)	سطح معناداری (Sig.)
بهزیستی تحصیلی	آموزش تأیید خود	۰/۹۶۲	۰/۳۱۸
	آموزش مثبت‌نگر	۰/۹۵۳	۰/۲۱۴
	گروه گواه	۰/۹۴۷	۰/۱۸۷
التزام تحصیلی	آموزش تأیید خود	۰/۹۵۹	۰/۲۸۹
	آموزش مثبت‌نگر	۰/۹۶۴	۰/۳۳۵
	گروه گواه	۰/۹۵۱	۰/۲۰۶

نتایج همگنی واریانس‌های لوین و نتایج آزمون آماره موجلی برای تشخیص کروییت در متغیرهای وابسته‌ی پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است.

آزمون شاپیرو-ویلک در سطح معناداری ۰/۰۵ نشان داد که توزیع نمرات در هر سه گروه (آموزش تأیید خود، آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه) نرمال است.

جدول ۴: نتایج همگنی واریانس‌های لوین و نتایج آزمون آماره موجلی برای تشخیص کروییت در متغیرهای وابسته‌ی پژوهش

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی‌داری	آماره W	موجلی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
بهزیستی تحصیلی	۴/۱۰	۲	۴۲	۰/۰۵۴	۰/۱۵۳	۷۶/۸۵	۲	۰/۰۰۱
التزام تحصیلی	۱/۶۰	۲	۴۲	۰/۲۱۴	۰/۹۸۸	۰/۵۰۴	۲	۰/۰۱۷

براساس آزمون لوین برای بررسی فرض همگنی واریانس‌ها نشان داد که واریانس نمرات بین گروه‌ها در هیچ‌یک از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری ندارد (بهزیستی $F=4/10$ ؛ $p=0/054$ ؛ برای التزام تحصیلی $F=1/60$ ؛ $p=0/214$)، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین، آزمون ام باکس ($M=20/89$ ، $Box's M=5/50$ ؛ $F=1/11$ ؛ $df1=22/3$ ؛ $df2=563$ ؛ $p>0/05$) همگنی ماتریس کوواریانس را تأیید کرد. همچنین آزمون کرویت موچلی نیز برای بررسی فرض کرویت ماتریس کوواریانس اجرا شد که نتایج آن نشان داد این فرض در متغیر بهزیستی تحصیلی نقض شده ($W=0/152$ ؛ $\chi^2=76/85$ ؛ $p=0/001$) و در متغیر التزام تحصیلی برقرار است ($W=0/988$ ؛ $\chi^2=0/504$ ؛ $p=0/017$)، لذا در ادامه تحلیل‌ها از اصلاح گر گرینهاوس-گیسر استفاده شد. افزون بر این، آزمون بارتلت نیز برای بررسی همبستگی بین متغیرها انجام شد که نتیجه آن حاکی از وجود همبستگی معنادار بین بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی بود ($\chi^2=137/89$ ؛ $df=1$ ؛ $p=0/05$).

در مرحله تحلیل نهایی، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که تفاوت گروه‌ها در دو متغیر وابسته به‌طور هم‌زمان معنادار است ($F=12/11$)،

تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر هر دو در بهبود نمرات بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی مؤثر بوده‌اند. به‌طور مشخص، در متغیر بهزیستی تحصیلی، مجموع مجذورات برابر با $3323/70$ ، میانگین مجذورات $1661/85$ ، آماره F برابر با $139/48$ و اندازه اثر $0/86$ به‌دست آمد که نشان‌دهنده یک اثر بسیار قوی مداخله آموزشی بر این متغیر است. همچنین در متغیر التزام تحصیلی، مجموع مجذورات $2345/20$ ، میانگین مجذورات $1172/60$ ، آماره F برابر با $24/34$ و اندازه اثر $0/53$ به‌دست آمد که حاکی از اثر بخشی متوسط به بالا در این زمینه است. این نتایج نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی ارائه‌شده، به‌ویژه آموزش مثبت‌نگر، توانسته‌اند به‌طور مؤثری باعث بهبود شاخص‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی شوند. همچنین، برای مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، از روش تعقیبی بن‌فرونی بهره گرفته شد. جدول ۵ نتایج مقایسه سه مرحله در گروه‌های آزمایش برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه در بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه گروه در سه مرحله در متغیرهای وابسته (بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
مراحل	5760/000	1	5760/000	185/84	0/001	0/81
بهزیستی تحصیلی	5283/26	2	2641/63	85/23	0/001	0/80
بین‌گروهی	13064/10	2	6532/05	139/48	0/001	0/86
مراحل	29340/27	1	29340/27	74/77	0/001	0/640
التزام تحصیلی	6321/75	2	3160/87	8/05	0/001	0/377
بین‌گروهی	20199/30	2	10099/65	24/34	0/001	0/53

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود؛ در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (زمان) برای بهزیستی تحصیلی ($F=185/84$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/81$ ، برای التزام تحصیلی ($F=74/77$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/80$ به‌دست آمدند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که در متغیرهای وابسته (بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی) بین گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گواه تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. برای مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، از روش تعقیبی بن‌فرونی بهره گرفته شد. جدول ۶ نتایج مقایسه سه مرحله در گروه‌های آزمایش برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه در بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود؛ در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (زمان) برای بهزیستی تحصیلی ($F=185/84$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/81$ ، برای التزام تحصیلی ($F=74/77$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/80$ به‌دست آمدند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که در متغیر بهزیستی تحصیلی و متغیر التزام تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین در تعامل بین گروه * مراحل اندازه‌گیری برای بهزیستی تحصیلی ($F=85/23$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/80$ ، برای التزام تحصیلی ($F=8/05$) و $p=0/001$ و اندازه اثر $0/37$ به‌دست آمدند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای وابسته (بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی) تعامل گروه * مراحل اندازه‌گیری معنی‌دار می‌باشد. به‌علاوه در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه

جدول ۶: نتایج آزمون بن‌فرونی برای مقایسه سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به تفکیک گروه‌ها در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی

متغیر	مقایسه مراحل	آزمایش ۱		آزمایش ۲		گواه
		تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	
بهزیستی تحصیلی	پس‌آزمون / پیش‌آزمون	-26/60	0/001	35/53	0/001	1/00
	پیگیری / پیش‌آزمون	21/86	0/001	31/13	0/001	-5/00
	پیگیری / پس‌آزمون	-3/73	0/153	-4/40	0/243	-4/0
التزام تحصیلی	پس‌آزمون / پیش‌آزمون	44/13	0/001	56/33	0/001	-1/33
	پیگیری / پیش‌آزمون	44/40	0/001	51/20	0/001	12/73
	پیگیری / پس‌آزمون	0/26	1	-5/13	1	14/06

پیش‌آزمون، در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است، در حالی که در گروه گواه، این تفاوت‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). همچنین در هر دو گروه آموزش تأیید خود، برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر التزام تحصیلی در مرحله پیگیری در قیاس با پس‌آزمون، تفاوت‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). جدول ۷ نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها در در گروه‌های آزمایش برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه در بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه گروه‌های آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه به تفکیک مراحل در متغیر بهزیستی تحصیلی و متغیر التزام تحصیلی

متغیر	مقایسه گروه‌ها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
		تفاضل میانگین‌ها سطح معنی‌داری	تفاضل میانگین‌ها سطح معنی‌داری	تفاضل میانگین‌ها سطح معنی‌داری
	آزمایش ۱	۱/۲۶	-۸/۶۶	۰/۰۰۱
آزمایش ۲	آزمایش ۱	۰/۰۲۲	۲۶/۶۰	۰/۰۰۱
گواه	آزمایش ۲	-۱/۲۶	۳۲/۲۶	۰/۰۰۱
آزمایش ۱	آزمایش ۲	-۱۷/۶۰	-۲۹/۸۰	۰/۰۰۱
آزمایش ۱	گواه	-۱۲/۰۶	۲۳/۴۰	۰/۰۴۹
آزمایش ۲	گواه	-۴/۴۶	۵۳/۲۰	۰/۰۰۱

در هر دو گروه آموزش تأیید خود، برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی در مرحله پیگیری در قیاس با پس‌آزمون، تفاوت‌ها معنادار بود ($p < 0.05$). این یافته با نتایج پژوهش‌های واترز^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، استریوک و همکاران (۲۰۲۱)، دیولد و همکاران (۲۰۱۹)، سی و همکاران (۲۰۲۲)، عباسی و همکاران (۱۴۰۰) همسواست. در تبیین این یافته‌ها استریوک و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌کند روش آموزش تأیید خود براساس نظریه تأیید خود توسعه یافته است که بر اهمیت حفظ هویت و ارزش‌های فردی در مواجهه با تهدیدات و فشارهای روانی تأکید دارد. در این روش، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت خود تمرکز کنند و ارزش‌های شخصی‌شان را به یاد آورند. این عمل باعث کاهش استرس، اضطراب و احساس ناکامی می‌شود و به افزایش بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی کمک می‌کند. همچنین طبق نظر سی و همکاران (۲۰۲۲)، در این رویکرد دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت خود تمرکز کرده و ارزش‌های شخصی‌شان را به یاد بیاورند. این کار موجب کاهش استرس، اضطراب و احساس ناکامی می‌شود و به تقویت بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند که توانمندی‌ها و ارزش‌های شخصی‌شان مورد تأیید قرار گرفته است، انگیزه بیشتری برای موفقیت در تحصیل و انجام تکالیف خواهند داشت. سومرا^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان دادند که میزان اضطراب تحصیلی افراد گروه آزمایش با شرکت در برنامه مثبت‌نگری در دوره پس‌آزمون کاهش معناداری یافته است و این رویکرد مداخلاتی بر کاهش اضطراب تحصیلی سودمند بوده است. همچنین عباسی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که برنامه آموزش مثبت‌نگر با تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و تقویت سرمایه روانی و تاب‌آوری روان‌شناختی آن‌ها، علاوه بر تأمین احساس ایمنی روانی، در دستیابی به اهداف پیشرفت

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، در گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر، تفاوت در متغیر بهزیستی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با پیش‌آزمون، در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است، در حالی که در گروه گواه، این تفاوت‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). همچنین در هر دو گروه آموزش تأیید خود، برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر بهزیستی تحصیلی در مرحله پیگیری در قیاس با پس‌آزمون، تفاوت‌ها معنادار است ($p < 0.05$). همچنین گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر التزام تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با

همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، در متغیر بهزیستی تحصیلی، در مرحله پیش‌آزمون، بین گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه و همچنین مقایسه دو گروه برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در سطح $p > 0.05$ معنی‌دار نیست ($p > 0.05$). اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، مقایسه بین گروه برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه، در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است.

همچنین در متغیر التزام تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون، بین گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه و همچنین مقایسه دو گروه برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در سطح $p > 0.05$ معنی‌دار نیست ($p > 0.05$). اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، مقایسه بین گروه برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه، در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه تأثیرگذاری روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه انجام شد. براساس نتایج این مطالعه در گروه‌های برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با پیش‌آزمون معنی‌دار است، در حالی که در گروه گواه، این تفاوت‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). همچنین

می‌پردازد و در برخی شرایط می‌تواند مفید باشد، اما اثرات آن معمولاً محدودتر از آموزش مثبت‌نگر است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش تأیید خود ممکن است تنها در شرایط خاصی اثرگذار باشد و برای دانش‌آموزانی که عزت نفس آن‌ها به تأیید دیگران وابسته است، نتایج معکوس به همراه داشته باشد (یان و همکاران، ۲۰۲۳). این در حالی است که رویکرد مثبت‌نگر به‌طور جامع‌تر بر بهبود وضعیت روانی دانش‌آموزان در برابر چالش‌های تحصیلی و اجتماعی تمرکز دارد و در بلندمدت، تأثیرات مثبت‌تری بر تعهد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت (سومرا و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین آموزش مثبت‌نگر به‌عنوان رویکردی مؤثرتر در مواجهه با افت تحصیلی در مقایسه با آموزش تأیید خود شناخته می‌شود.

در این مطالعه چند محدودیت وجود داشت که ممکن است بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیرگذار باشد. اولاً، جامعه آماری این پژوهش تنها به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان درگز محدود می‌شود، بنابراین نتایج به سایر مقاطع تحصیلی یا شهرستان‌های دیگر قابل تعمیم نیست. همچنین داده‌ها یک ماه قبل از امتحانات پایانی نوبت دوم جمع‌آوری شده‌اند و به دلیل تعداد زیاد ماده‌های ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق، عواملی مانند عدم تمرکز، اضطراب، خستگی و دل‌سردی ممکن است در هنگام پاسخگویی به پرسشنامه‌ها تأثیرگذار بوده و دقت پاسخ‌ها را تحت‌الشعاع قرار دهد. این عوامل می‌توانند به‌عنوان محدودیت‌های قابل توجه در تفسیر نتایج پژوهش در نظر گرفته شوند.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت به‌طور گسترده‌تری در مدارس اجرا شوند، چرا که اثربخشی بیشتری در بهبود بهزیستی و التزام تحصیلی دارند. همچنین استفاده از روش خودتأییدی باید متناسب با ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان باشد. آموزش معلمان برای اجرای این مداخلات نیز می‌تواند به پایداری اثرات آن کمک کند. همچنین والدین و معلمان باید نیازهای روانی دانش‌آموزان را در اولویت قرار داده و شرایطی برای تقویت انگیزش درونی و عزت نفس آن‌ها فراهم کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از نمونه‌های مختلف جنسیتی و مقاطع تحصیلی گوناگون استفاده شود، پژوهش‌های تطبیقی با توجه به تفاوت‌های فرهنگی انجام گردد و مؤلفه‌های مختلف تأیید خود در نظر گرفته شود؛ در نهایت نتایج این پژوهش می‌تواند به توسعه روش‌های آموزشی جدید و کاربردی در راستای کاهش افت تحصیلی و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند.

تقدیر و تشکر

پژوهشگران از کلیه دانش‌آموزان عزیزی که در تکمیل پرسشنامه مشارکت داشتند، قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که مطالعه هیچ تعارض منافی ندارد.

منابع مالی

این مقاله بدون حمایت مالی بوده است.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش، رعایت محرمانه بودن اطلاعات آزمودنی‌ها، اطمینان دادن به شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه بودن

تحصیلی نیز نقش مؤثری ایفا می‌کند. همچنین آموزش مثبت‌نگر با تأکید بر تقویت ویژگی‌های مثبت مانند امیدواری، خودکارآمدی و خوش‌بینی، می‌تواند نقش مؤثری در بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایفاء کند. این رویکرد از طریق افزایش اعتماد به نفس و انگیزه درونی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در روبرو شدن با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی، نگرشی مثبت اتخاذ کرده و مشکلات را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری ببینند. در نتیجه، دانش‌آموزان کمتر دچار افت تحصیلی شده و تعهد بیشتری نسبت به اهداف تحصیلی خود نشان می‌دهند (دیولد و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، آموزش مثبت‌نگر که در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا به‌عنوان رویکردی مؤثر شناخته می‌شود، نه تنها به کاهش افت تحصیلی کمک می‌کند، بلکه موجب ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز می‌شود. با ترویج نگرش مثبت به زندگی، تقویت خوش‌بینی و تشویق به برقراری روابط سازنده با دیگران، این رویکرد دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا با دیدگاهی مثبت‌تر به مسائل بنگرند و به شیوه‌ای مؤثرتر با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی روبرو شوند (واترز و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر التزام تحصیلی به افزایش تمرکز و پایداری دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری کمک می‌کند. دانش‌آموزانی که به یادگیری و اهداف تحصیلی خود متعهد هستند، در مواجهه با چالش‌ها و شکست‌ها استقامت بیشتری نشان می‌دهند و با پشتکار بیشتری سعی در بهبود خود دارند. مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی با التزام تحصیلی بالا کمتر دچار افت تحصیلی می‌شوند و حتی در شرایط دشوار تحصیلی، همچنان به عملکرد خود ادامه می‌دهند. کاهش التزام تحصیلی به راحتی می‌تواند زمینه‌ساز افت تحصیلی باشد، چراکه بی‌انگیزگی و کاهش تعهد تحصیلی معمولاً با ترک تحصیل، کاهش مشارکت در کلاس، و افت کیفیت یادگیری همراه است. در این شرایط، دانش‌آموزان به‌جای تمرکز بر یادگیری و پیشرفت، به فعالیت‌های غیرتحصیلی گرایش پیدا می‌کنند و این موضوع در بلندمدت به کاهش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌انجامد.

از سوی دیگر نتایج این تحقیق نشان داد که هر دو برنامه آموزش تأیید خود و برنامه آموزش مثبت‌نگر دارای اثربخشی مطلوب بر روی بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه داشته است. اما در نهایت نتایج نشان داد که برنامه آموزش مثبت‌نگر دارای اثربخشی بیشتری نسبت به برنامه آموزش تأیید خود در افزایش بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیولد و همکاران (۲۰۱۹)، کریم‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، یان و همکاران (۲۰۲۳) تا حدودی همسو است. به‌طور کلی در مقایسه با آموزش تأیید خود، رویکرد آموزشی مثبت‌نگر به‌عنوان رویکردی مؤثرتر در مقابله با افت تحصیلی شناخته می‌شود. آموزش مثبت‌نگر بر تقویت ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت، مانند امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی تأکید دارد که باعث افزایش انگیزه درونی و بهبود بهزیستی تحصیلی می‌شود. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند که مشکلات تحصیلی و اجتماعی را به‌عنوان فرصت‌هایی برای رشد و یادگیری ببینند، نه تهدیداتی که آن‌ها را از پیشرفت باز می‌دارد (دیولد و همکاران، ۲۰۱۹). تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش مثبت‌نگر می‌تواند به‌طور چشمگیری اعتماد به نفس و تعهد تحصیلی را افزایش دهد و از این طریق از افت تحصیلی جلوگیری کند (کریم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). در مقابل اگرچه آموزش تأیید خود به تقویت احساس خودآگاهی و پذیرش خویشتن

تمامی اطلاعات به‌دست آمده و انتشار نتایج پژوهش بدون ذکر نام و به صورت کلی و توضیح هدف‌های پژوهش به آزمودنی‌ها رعایت شده است. به‌علاوه کد اخلاق این پژوهش به شماره شناسه IR,IAU,B,REC,1403,026 توسط پژوهش معاونت دانشگاه آزاد اسلامی واحد بروجرد صادر شده است.

دسترسی به داده‌ها

مجموعه داده‌های این پژوهش شامل پرسشنامه کمی با ۶۰ دانش‌آموز پسر، دانش‌آموزان مدارس دولتی متوسطه دوم در رشته‌های نظری در شهرستان درگز است که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. محرمانگی برای همه شرکت‌کنندگان تضمین شده است. جزئیات بیشتر در مورد دسترسی به داده‌ها از امین کامیاب به آدرس amin19.km@gmail.com قابل دریافت است.

نقش نویسندگان

امین کامیاب: جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها، نگارش اولیه مقاله.
مجتبی محمدی جلالی فراهانی: هدایت علمی پژوهش، طراحی مدل پژوهش و بازبینی مقاله.

امین کرای: ارائه مشاوره و بازبینی روش‌شناسی پژوهش.

کورش گودرزی: مشاوره در تحلیل داده‌ها و بازبینی علمی مقاله.

References

- Abbasi, G. R., Fathabadi, J., Shokri, O., & Zargham Hajebi, M. (2021). The effect of a positive psycho-educational program on students' coping styles and academic well-being. *Research in School and Virtual Learning*, 9(2), 23-38. (In Persian) DOI: [10.30473/etl.2021.58269.3465](https://doi.org/10.30473/etl.2021.58269.3465)
- Alaya, M. B., Ouali, U., Youssef, S. B., Aissa, A., & Nacef, F. (2021). Academic procrastination in university students: Associated factors and impact on academic performance. *European Psychiatry*, 64(1), 759-760.
- Alizadeh, Y., Shehni Yailagh, M., Birgani, Sirous, A. & Maktabi, G. (2023). Evaluation of Psychometric Properties of the Spontaneous Self-Affirmation Measure in male students in the third grade of secondary schools in Ilam. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(71), 161-168. (In Persian) DOI: [10.22034/jmpr.2023.54652.5337](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.54652.5337)
- AL-Qadri, A. H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: The mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 35.
- Aslami, E., & Hashemi Ardakani, S. J. (2021). Investigating the effectiveness of positive psychology education on psychological well-being and academic achievement (Case study: female students in the first high school of Abadeh city). *Higher Education*, 3(1), 75-86. (In Persian) DOI: [10.30495/ee.2022.1952588.1069](https://doi.org/10.30495/ee.2022.1952588.1069)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://utstat.utoronto.ca/brunner/oldclass/378f16/reading/s/CohenPower.pdf>
- Dalavar, A. (2021). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publishing. (In Persian) <https://www.adinehbook.com/product/9646184>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337.
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128.
- Easterbrook, M. J., Harris, P. R., & Sherman, D. K. (2021). Self-affirmation theory in educational contexts. *Journal of Social Issues*, 77(3), 683-701.
- Escobar-Soler, C., Berrios, R., Peñaloza-Díaz, G., Melis-Rivera, C., Caqueo-Urizar, A., Ponce-Correa, F., & Flores, J. (2023). Effectiveness of self-affirmation interventions in educational settings: A meta-analysis. In *Healthcare*, 12(1), 3.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. *Educational Research Review*, 41, 100566.
- Fouladvand, Kh., Soltani, M., Fathi Ashtiani, A., & Shoai, Z. (2012). Psychometric properties of tinio's academic engagement scale. *Training Measurement*, 3(8), 155-182. (In Persian)
- Herati-Rad, A., & Miri, M. (2023). The effectiveness of positive psychotherapy on hope and quality of academic life of slow-paced students: A quasi-experimental study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(12), 1296-1279. (In Persian)
- Huffman, J. C., DuBois, C. M., Healy, B. C., Boehm, J. K., Kashdan, T. B., Celano, C. M., & Lyubomirsky, S. (2014). Feasibility and utility of positive psychology-based interventions in cardiac patients: A randomized controlled pilot trial. *General Hospital Psychiatry*, 36(3), 213-219.
- Jones, C. M., Karp, J., & Davis, D. S. (2024). Genomic testing and patient rights. *JNCI: Journal of the National Cancer Institute*, 116(5), 771-772.
- Karimzadeh, G., Karimzadeh Ghezelghieh, N., Soleimanzadeh Yangi-Ark, Z. (2023). The effect of positive attitude training on academic achievement and academic performance of students with learning disabilities. *The Second International Conference of Exceptional Children*. (In Persian) <https://civilica.com/doc/1951659>
- Lee, G., Hwang, I. S., Jung, S. W., & Kim, S. (2024). The effects of medical students' traits and college life on academic failure mediated by mental health. *Korean Medical Education Review*, 26(2), 155-166.
- Liu, C. H., & Huang, P. S. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others' approval. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 1-13.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660-674.
- Mertika, A., Mitskidou, P., & Stalikas, A. (2020). Positive relationships and their impact on wellbeing: A review of current literature. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 115-127.
- Moradi, M., Soleimani Khashab, A. A., Shahabzadeh, S., Sabbaghian Baghdadabad, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-148. (In Persian) DOI: [10.22054/jem.2017.476.1018](https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018)
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 453-454.
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage.

- Rezaei Gazki, P., Delavar, A., & Samavi, A. (2019). Does academic commitment affect the learners' progress through academic buoyancy? A structural equation model. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 1(3), 196-203.
- Sahragard, S., Haroon Rshidi, H., & Kazemianmoghadam, K. (2022). The effectiveness of positive intervention on motivational beliefs of students with academic failure. *Positive Psychology Research*, 8(2), 51-64. (In Persian) DOI: [10.22108/ppls.2022.130539.2183](https://doi.org/10.22108/ppls.2022.130539.2183)
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Siddiqui, N., Easterbrook, M. J., Nieuwenhuis, M., Fox, K. J., Harris, P. R., & Banerjee, R. (2022). A conceptual replication study of a self-affirmation intervention to improve the academic achievement of low-income pupils in England. *Educational Research and Evaluation*, 27(1-2), 83-116. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.2022317>
- Soomra, N. U. A., Ahmad, I., Muntaha, S. T., & Aslam, J. (2024). The Influence of Positive Thinking Interventions on Reducing Academic Stress among Postgraduate Students during Thesis Writing. *Social Science Review Archives*, 2(2), 1099-1108.
- Takashiro, N., & Clarke, C. H. (2020). Low-socioeconomic status students turn their academic failure to success: A synthesis of qualitative research. *Mistakes, Errors and Failures across Cultures: Navigating Potentials*, 363-382.
- Tinio, M.F.O. (2009). Academic Engagement Scale for Grade School Students. *The assessment Handbook*. Vol, 2, 64-75.
- Trusty, W. T., Scofield, B. E., Christensen, A. E., White, T. D., Murphy, Y. E., Janis, R. A., Tan, H., Hernández, N., & Hochstedt, K. (2025). Psychological Symptoms and Academic Dropout in Higher Education: A Six-Year Cohort Study. *Journal of College Student Mental Health*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/28367138.2024.2444883>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Verma, R. (2024). Positive psychology in schools with focus on adolescent well-being. *Open Journal of Social Sciences*, 12(12), 128-145.
- Waters, L., Algoe, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., ... & Steger, M. (2022). Positive psychology in a pandemic: Buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 17(3), 303-323.
- Yan, W., Wang, Y. L., Jiang, Z., Peng, K., & Cohen, G. (2023). *Effects of a self-affirmation intervention among Chinese adolescents during the COVID-19 pandemic: A large-scale randomized controlled trial*. <https://doi.org/10.1111/aphw.12516>
- Yen, S., Suazo, N., Doerr, J., Macrynika, N., Villarreal, L. S., Sodano, S., ... & Spirito, A. (2023). Skills to Enhance Positivity in adolescents at risk for suicide: Protocol for a randomized controlled trial. *PLoS One*, 18(10), e0287285.