

Investigating the Effectiveness of Academic Resilience on Academic Procrastination, School Engagement, and Anxiety among Secondary School Students

Hediyeh Felfelian 

Department of Psychology, Mobarakeh Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: h.felfelian@gmail.com

Hossein Jamshidian* 

Corresponding Author, Department of Psychology, Mobarakeh Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: hosein2.jam@gmail.com

Abstract

Middle school students face countless challenges on their way to study, which affect their motivation and academic conditions, so they need the necessary training in order to manage daily stress and the ability to face difficult situations at school; therefore the present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of academic resilience on academic procrastination, school engagement, and anxiety among secondary school students in Isfahan city. The method of the current research was experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population includes all high school students of Isfahan city in the academic year of 2023, of which 30 people were randomly selected in a cluster and finally randomly placed in two experimental groups and a control group (15 people each). Data collection tools included the academic procrastination questionnaires of Solomon and Rothblum (1984), school engagement's Wang et al (2011), and anxiety by Beck et al (1998). The academic resilience training package taken from the research of Yousef Vand (2019) and Yarahamdi et al. (2018) was implemented in the experimental group during 10 sessions of 60 minutes. The obtained findings were analyzed using SPSS 22 software at two levels of descriptive statistics (mean, standard deviation) and at the level of inferential statistics (analysis of covariance). The results showed that academic resilience training has a significant effect on academic procrastination, school engagement, and anxiety among secondary school students in Isfahan City ($p \leq 0.05$). Based on the obtained results, it can be concluded that academic resilience training can be used as an effective intervention method by school counselors.

Keywords: Passion for school, Anxiety, Academic procrastination, Academic resilience

Cite this Article: Felfelian, H., & Jamshidian, H. (2025). Investigating the Effectiveness of Academic Resilience on Academic Procrastination, School Engagement and Anxiety among Secondary School Students. *Educational Psychology*, 20(74), 227-254. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.78090.3975>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2024.78090.3975>

Introduction

One of the most important concerns of education today is to increase the quality of learning in students and resolve their learning problems. High school students face numerous challenges in their education, including academic procrastination, which affects their motivation and academic conditions. Therefore, they need the necessary training to manage daily stress and the skills to face difficult situations at school. One of the interventions that can be effective in the field of education and training is educational resilience training. Educational resilience training using techniques such as self-esteem, academic optimism, identification of negative automatic thoughts, and emotional intelligence training can be effective in promoting positive academic emotions and reducing negative academic emotions, and it provides a new perspective on resilience-based interventions for researchers in the field of education and adolescence and enriches research in this field. Therefore the present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of academic resilience on academic procrastination, school engagement, and anxiety among secondary school students.

Literature Review

Previous studies have shown that academic resilience effectively protects students from experiencing negative emotions caused by excessive academic pressure and stress (Arrebola-Moreno et al., 2014; Mwangi et al., 2021; Herbert & Manjula, 2022; Mirza & Arif, 2018).

Methodology

The method of the current research was experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population includes all high school students of Isfahan city in the academic year of 2023, of which 30 people were randomly selected in a cluster and finally randomly placed in two experimental groups and a control group (15 people each). Data collection tools included the academic procrastination questionnaires of Solomon & Rothblum (1984), school engagement by Wang et al (2011) and anxiety by Beck et al (1998). The academic resilience training package taken from the research of Yousef Vand (2019) and Yarahamdi et al. (2018) was implemented in the experimental group during 10 sessions of 60 minutes. The obtained findings were analyzed using SPSS v22 software at two levels of

descriptive statistics (mean, standard deviation) and at the level of inferential statistics (analysis of covariance).

Results

The results of the descriptive findings showed that the mean scores of the experimental group in the post-test stage decreased in academic anxiety and procrastination and increased in School Engagement compared to the control group. The results of the multivariate analysis of covariance in examining the effect of academic resilience training on dependent variables with pre-test control showed that the two experimental and control groups had a significant difference with each other in at least one of the dependent variables. The results of the univariate analysis of the variance table in the Mancova text show that there is a significant difference between the two control and exeeeeeeelllll lsssss sssssssss in other words, academic resilience training has reduced academic procrastination and anxiety and increased School Engagement in middle school students in Isfahan. Based on the obtained Eta coefficients, academic resilience training had the greatest effect on academic procrastination (63 percent) and the least effect on anxiety (43 percent).

Variable	Mean squares	df	F	sig	Eta coefficient
Academic Procrastination	5221/97	1	42/89	0/001	0/63
School Engagement	4306/09	1	38/52	0/001	0/60
Anxiety	1294/42	1	19/13	0/001	0/43

Discussion

In educational resilience training, two types of external and internal protective factors are mentioned. External protective factors include 1- environmental social supports and opportunities available at home, school, community, and peer groups 2- caring relationships 3- encouragement to participate in meaningful activities. Internal protective factors are personal qualities and characteristics (skills, attitudes, beliefs, and values) associated with positive developmental outcomes. Internal protective factors such as cooperation and communication, empathy, problem-solving skills, specific goals and aspirations, high self-efficacy, and self-awareness are created both naturally and in response to environmental protective factors, and

ultimately help improve academic problems and reduce negative emotions such as anxiety.

Conclusion

The results showed that academic resilience training improved School Engagement and reduced academic procrastination and anxiety in students. The most important limitation of the present study is that the present study was conducted on middle school students in Isfahan in the academic year 2023, so caution should be observed in generalizing the results to other communities. Also, the lack of a follow-up phase was another limitation of the study, and it is suggested that future studies include specific time periods to follow up on the stability or instability of the results. Based on the findings of the study, it is suggested that middle school counselors hold educational sessions on academic resilience for students so that they can receive group support in the sessions and also learn the necessary skills. It is also suggested that school administrators teach academic resilience training to teachers in in-service training so that they can use these skills in dealing with students and increase the students' resilience regarding academic issues.

Acknowledgments

I would like to sincerely thank all the school administrators and students who participated in this research

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



بررسی اثربخشی تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه

هدیه فلفلیان

h.felfelian@gmail.com

گروه روان‌شناسی، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه:

نویسنده مسئول، نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد

اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: hosein2.jam@gmail.com

حسین جمشیدیان *

چکیده

دانش‌آموزان دوره متوسطه در مسیر تحصیل خود با چالش‌های بی‌شماری مواجه می‌شوند که انگیزه و شرایط تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به همین خاطر نیازمند آموزش‌های لازم در راستای مدیریت استرس روزانه و مهارت روبرو شدن با شرایط دشوار در مدرسه هستند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان انجام شد. روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که از بین آنان ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب و در نهایت به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هرکدام ۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴)، اشتیاق به مدرسه توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱)، اضطراب بک و همکاران (۱۹۹۸) بود. بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برگرفته از پژوهش یوسف وند (۱۳۹۷) و یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) در طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد. یافته‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار spss-22 در دو سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و در سطح آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان تأثیر معناداری دارد ($p \leq 0/05$). بر اساس نتایج به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت آموزش تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان روش مداخله‌ای مؤثر مورد استفاده مشاوران مدارس قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: اشتیاق به مدرسه، اضطراب، اهمال کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی

استناد به این مقاله: فلفلیان، هدیه، و جمشیدیان، حسین. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷۴)، ۲۲۷-۲۵۴.
<https://doi.org/10.22054/jep.2024.78090.3975>



مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل و فصل مشکلات یادگیری در آنان است (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۷). در این بین یکی از عواملی که بر کیفیت یادگیری فراگیران مؤثر است، اهمال کاری است (Mesrabadi et al., 2023). اهمال کاری به این واقعیت اشاره دارد که افراد همیشه یا تقریباً همیشه وظایف خود را دیرتر انجام می‌دهند و در نهایت احساسات منفی را تجربه می‌کنند (Zhang et al., 2022؛ Rothblum et al., 1986). رایج‌ترین نوع اهمال کاری در حوزه آموزش و پرورش، اهمال کاری تحصیلی است (سرائی و یوسفی، ۱۴۰۲). اهمال کاری تحصیلی یکی از موضوعات مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد و یک مشکل رفتاری و نوع خاصی از اهمال کاری رفتاری یاد شده است که بسیاری از افراد به ویژه دانش‌آموزان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند (Derakhshan et al., 2022). همچنین به عمل به تأخیر انداختن وظیفه‌های مرتبط با یادگیری اشاره دارد (Zhang & Zhang, 2022). به بیانی دیگر اهمال کاری تحصیلی پدیده‌ای است که در آن فرد به طور عمد برخی از وظایف یادگیری را بدون توجه به پیامدهای نامطلوب احتمالی که باید تکمیل شود، به تأخیر می‌اندازد (Wang et al., 2022). به نظر Santyasa و همکاران (2020) اهمال کاری تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که در آن عملکرد مطلوب، غیرممکن و ناخوشایند می‌شود. این نوع اهمال کاری به عنوان یک مشکل در وظایف مورد انتظار از دانش‌آموزان مانند آماده‌شدن برای امتحان، انجام تکالیف، حضور به موقع در جلسات و پروژه‌ها دیده می‌شود (Kandemir, 2014؛ Shayegan, 2022). دانش‌آموزان اهمال کار در سطح پایین‌تری از توانمندی‌های بالقوه خود قرار می‌گیرند و همچنین از اشتیاق به مدرسه کمتری برخوردارند (جعفر پور، ۱۳۹۹).

اشتیاق به مدرسه یکی از متغیرهای مهمی است که برای یادگیری، حیاتی و لازم است؛ تا جایی که از آن به عنوان یک عامل اساسی در امر یادگیری یاد می‌شود (اصغر نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). این متغیر به عنوان نقطه‌ای محوری در بیشتر نظریات مرتبط به افت تحصیلی به حساب می‌آید (Wang & Eccles, 2013). از منظر Fang & Ding (2020) اشتیاق به مدرسه موضوع نسبتاً جدید و مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت است. سازه اشتیاق به

مدرسه، ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی هیرشی (1969) دارد که بر نقش احساسات فردی دل‌بستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند (Yu et al., 2020). در نظریات جدید افت تحصیلی، عناصر نظری همچون تعهد، باورها، دل‌بستگی و اشتیاق بر مفهوم‌سازی سازه اشتیاق دانش‌آموز تأثیر بسزایی داشته و دارند (Yang et al., 2018). در مدل مشارکت همانندسازی Finn (1989)، اشتیاق به مدرسه تحت عنوان همانندسازی با مدرسه و مشارکت در آن تعریف می‌شود و این دو عامل هستند که مسئولیت نیازها، مشارکت در فعالیت‌های اصلی و فوق‌برنامه کلاسی را بر عهده دارند (Finn, 1989). در مدل‌های جدید (Fredericks و همکاران، ۲۰۰۴)، نیز اعتقاد بر این است که اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموز دارای ابعاد رفتاری (آن دسته از رفتارهای دانش‌آموز نظیر رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی و مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز در مدرسه مفید هستند)، عاطفی (احساسات، علایق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه)، شناختی (نیرو گذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی توسط آن‌ها) است که هر کدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Appleton, 2020). مطالعات موجود نشان‌دهنده این هستند که دانش‌آموزان دارای اشتیاق به مدرسه در فعالیت‌های مدرسه و کلاسی مشارکت دارند، نسبت به یادگیری از خود، علاقه و انگیزه بالایی نشان می‌دهند و به خاطر تلاش و اهداف بالای آموزشی، عملکرد و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند (Zhu et al., 2019). درحالی‌که دانش‌آموزان نوجوانی که از احساس تعلق و اشتیاق به مدرسه کمتری برخوردارند، دارای تاب‌آوری تحصیلی پایین‌تر (Romano et al., 2021) و استرس اجتماعی و اضطراب بیشتری نسبت به همسالان خود می‌باشند (ظاهری، ۱۳۹۷).

اضطراب یکی از مشکلاتی که در دوره‌ی نوجوانی بیشتر دیده می‌شود (سهیلی سالک و همکاران، ۱۴۰۱). به بیانی دیگر اضطراب یکی از نگران‌کننده‌ترین مشکلات سلامت روان در سراسر جهان است که بر جمعیت‌های مختلف از جمله نوجوانان که دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم می‌باشند، تأثیر می‌گذارد (Sun et al., 2021). بر اساس گزارش سازمان جهانی بهداشت، اختلالات اضطرابی بخش بزرگی از بیماری‌های سلامت روان نوجوانان را تشکیل می‌دهند و شایع‌ترین نوع بیماری‌های روانی در بین نوجوانان محسوب می‌شود (Anjum et al., 2022). اضطراب، یک حس غیرطبیعی و طاقت‌فرسا از دلهره و ترس است

که در بین نوجوانان رایج است (Wang et al., 2022)؛ بنابراین اختلالات اضطرابی در نوجوانان می‌تواند پیامدهای بلندمدتی بر کیفیت زندگی داشته باشد و اغلب با مشکلات دیگری مانند افسردگی، اختلالات خواب، اختلال کمبود توجه/بیش‌فعالی و مشکلات تحصیلی همراه باشد (D'Aggt i tt Il, 9999؛ Tran et al., 2019). بدین سبب با توجه به مسائل و مشکلاتی که اهمال‌کاری و عدم اشتیاق به مدرسه و همچنین اضطراب در دوره متوسطه می‌تواند برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد و بعضی اوقات ممکن است حتی باعث ترک تحصیل آنان شود، لازم است که آموزش‌های مناسب در راستای افزایش تاب‌آوری تحصیلی این قشر حساس و مهم برای پیشگیری از این پیامدها انجام شود. مطالعات سال‌های اخیر بیانگر این است که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نیست و به‌واسطه حضور عوامل آموزشی و حمایتی قابل‌تغییر است (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۱)؛ بنابراین با آموزش و ارتقای ظرفیت تاب‌آوری تحصیلی می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی تحصیلی به‌گونه‌ای مثبت و کارآمد روبرو شوند و در کاهش افت تحصیلی از آن بهره‌گیرند. از سویی دیگر آموزش تاب‌آوری تحصیلی به افراد کمک می‌کند با عوامل به وجود آورنده عملکرد تحصیلی نامطلوب و ضعیف مقابله کنند و همچنین به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا تأثیر می‌گذارد (یاراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این آموزش تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان این آگاهی را می‌دهد که به‌جای اجتناب از هیجانات و افکارشان، آن‌ها را درک و بپذیرند. بر این اساس، به آنان کمک می‌کند تا به‌جای سرکوبی هیجانات و احساسات خود، آن‌ها را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر زندگی خود پذیرفته و بینش جدیدی نسبت به آن‌ها اتخاذ کنند (یوسف وند، ۱۳۹۷). ازاین‌رو مداخله تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان چارچوبی در خصوص اینکه برخی از دانش‌آموزان در مدرسه عملکرد بهتری دارند، درحالی‌که دانش‌آموزان دیگر با وجود پیشینه‌های مشابه چنین نیستند، اهمیت پیدا کرده است. در همین زمینه تحقیقات روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی به اهمیت تاب‌آوری پرداخته است؛ اما به‌طور نسبی مطالعات کمی در زمینه آموزش تاب‌آوری تحصیلی انجام شده است. به‌طور نمونه Reeve و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که تاب‌آوری تحصیلی چندین پیامد مثبت مانند لذت بردن از مدرسه، مشارکت در کلاس و سلامت روان و عزت‌نفس عمومی را پیش‌بینی می‌کند.

Cahyani و همکاران (2023) در پژوهشی با عنوان شناخت تأثیر تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده برای دانش‌آموزان دبیرستان حرفه‌ای در منطقه سوراکارتا به این نتایج رسیدند که تاب‌آوری تحصیلی تأثیر معناداری نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی دارد، Rich و همکاران (2022) در مطالعه‌ای دیگر نشان دادند که مداخله تاب‌آوری مبتنی بر مدرسه به‌طور مؤثر مهارت‌های تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزانی که اغلب با موانع قابل توجهی برای دسترسی به مراقبت‌های بهداشت روان مواجه هستند، ارتقا می‌دهد، رضایی و عرفانی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مؤثر است، همچنین یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی دیگر نشان دادند برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است؛ بنابراین مطالعات قبلی نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی به‌طور مؤثری از دانش‌آموزان در برابر تجربه احساسات منفی ناشی از فشار و فشار تحصیلی بیش‌ازحد محافظت می‌کند (Arrebola-Moreno et al., 2014؛ Mwangi et al., 2021؛ Herbert & Manjula, 2022؛ Mirza & Arif, 2018). علاوه بر این، تحقیقات بیشتر نشان داده است که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی، بیشتر احتمال دارد از مشکلات حاد و مزمن مرتبط با مدرسه (به‌عنوان مثال، فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی) بهبود یابند. درواقع، آن‌ها نسبت به هم‌تایان کم‌تاب‌آور خود قادر به کنار آمدن با تکالیف طاقت‌فرسا در مدرسه هستند که اشتیاق و اراده بالاتری نشان می‌دهند (Tang et al., 2021)؛ بنابراین آموزش تاب‌آوری تحصیلی با استفاده از تکنیک‌هایی همچون عزت‌نفس، خوش‌بینی تحصیلی، شناسایی افکار خودکار منفی، آموزش هوش هیجانی می‌تواند در ارتقای هیجانات تحصیلی مثبت و کاهش هیجانات تحصیلی منفی مؤثر واقع شود و چشم‌انداز جدیدی در خصوص مداخلات مبتنی بر تاب‌آوری پیش روی پژوهشگران در حوزه تحصیلی و نوجوان قرار دهد و باعث غنای پژوهشی در این زمینه شود؛ بنابراین با توجه به مطالعات محدود و ناکافی در این زمینه و با توجه به اینکه مداخلات تاب‌آوری تحصیلی در مدارس، عوامل فردی، اجتماعی و محیطی را در برمی‌گیرد و رفتارهای ارتقادهنده سلامت را تشویق می‌کند، به نوجوانان کمک می‌کند تا به سمت منابعی حرکت کنند که سلامت و رفاه آن‌ها را در مواقع سختی حفظ کند، پژوهش حاضر در

راستای پاسخگویی به این سؤال پژوهشی انجام شده است که آیا آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان تأثیر معناداری دارد؟

پیشینه پژوهش

Cahyani و همکاران (2023) در پژوهشی با عنوان شناخت تأثیر تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده برای دانش‌آموزان دبیرستان به این نتایج رسیدند که تاب‌آوری تحصیلی تأثیر منفی معناداری نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی دارد. Rich و همکاران (2022) در پژوهشی با بررسی بهبود تاب‌آوری و مسائل تحصیلی به دنبال مداخله تاب‌آوری مبتنی بر مدرسه نشان دادند که مداخله تاب‌آوری مبتنی بر مدرسه به‌طور مؤثر مهارت‌های تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزانی که اغلب با موانع قابل‌توجهی برای دسترسی به مراقبت‌های بهداشت روان مواجه هستند، ارتقا می‌دهد. Herbert and Manjula (2022) در پژوهشی دیگر به بررسی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری برای ارتقای سلامت روان (افزایش تاب‌آوری، مقابله، عزت‌نفس و هیجان‌های مثبت و کاهش اضطراب، استرس و هیجان‌های منفی) پرداختند و نشان دادند که مداخله مبتنی بر تاب‌آوری بر کاهش اضطراب و استرس و ارتقای تاب‌آوری و عزت‌نفس دانشجویان مؤثر بوده است. Jongen و همکاران (2020) به بررسی سیستماتیک مداخلات تاب‌آوری برای نوجوانان بومی در کشورهای کانادا، استرالیا، نیوزیلند و ایالات متحده پرداختند و به این نتایج رسیدند که مداخلات تاب‌آوری باعث بهبود دارایی‌های فردی (مانند تقویت عزت‌نفس و هویت)، منابع محیطی (مانند افزایش حمایت همسالان و ارتباط اجتماعی/جامعه) شده است. Mirza and Arif (2018) در پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی یک مداخله برنامه تقویت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در معرض خطر غیر تاب‌آور در دوره متوسطه به این نتایج رسیدند که مداخله به‌طور معنی‌داری در این زمینه مؤثر بوده است و فعالیت در جلسات با هدف پرورش عوامل حفاظتی-خلاقیت، منبع کنترل درونی، خودپنداره، عزت‌نفس، خودکارآمدی، خودمختاری، احساس هدف در زندگی، خوش‌بینی، حس شوخ‌طبعی توانسته است که تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان غیر تاب‌آور را بهبود بخشد. Rodríguez-Fernández و همکاران (2018) در پژوهشی دیگر با عنوان نقش تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی در اشتیاق به مدرسه و عملکرد تحصیلی

ادراک‌شده نشان دادند که تاب‌آوری و بهزیستی ذهنی به‌عنوان متغیرهای روان‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی اشتیاق به مدرسه و عملکرد درک شده دارند. Bastounis و همکاران (2016) در پژوهشی به بررسی اثربخشی برنامه تاب‌آوری و نسخه‌های اقتباس‌شده آن در کاهش افسردگی و اضطراب و بهبود سبک اسنادی پرداختند و نشان دادند که برنامه تاب‌آوری در کاهش افسردگی یا اضطراب و بهبود سبک اسنادی مؤثر است.

با وجود این که پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با تاب‌آوری عمومی یا روان‌شناختی تمرکز دارند؛ اما پژوهش‌های اندکی در ایران به مسئله‌ی تاب‌آوری تحصیلی توجه کرده‌اند، همچنین مداخله‌ای که به‌صورت کاربردی اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان را افزایش و اهمال‌کاری و اضطراب را کاهش دهد، در پژوهش‌های پیشین موردتوجه قرار نگرفته است. از سویی دیگر با توجه به بررسی‌های محقق در سایت‌های علمی و همچنین با توجه به مطالعات انجام شده می‌توان بیان کرد که تاکنون پژوهشی که به‌طور هم‌زمان به بررسی اثربخشی تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو پرداخته شده باشد، یافت نشد و پژوهش حاضر می‌تواند چارچوب نظری و مطالعاتی در زمینه آموزش تاب‌آوری تحصیلی را ارتقا بخشد و زمینه‌ای را برای پیشگیری از فرسودگی تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان دوره متوسطه به‌ویژه در دوران پسا کرونا که سیستم آموزشی با دوران کرونا متفاوت است، فراهم آورد. همچنین یافته‌های پژوهش به ارتقای سطح بهداشت روان دانش‌آموزان با بهبود مسائل تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند.

روش

روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها به‌صورت روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای درنهایت ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بر اساس روش نمونه‌گیری احتمالی خوشه‌ای بدین‌صورت بود که در ابتدا از نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان دو ناحیه و سپس از بین مدارس متوسطه این دو ناحیه ۵ مدرسه انتخاب و با مراجعه به آن‌ها از بین هر مدرسه حدود ۶ دانش‌آموز که تمایل به همکاری داشتند، انتخاب که در مجموع ۳۰ نفر شدند. قابل ذکر است که با توجه به عدم همکاری دانش‌آموزان پسر تعداد دانش‌آموزان دختر بیشتر شدند. سپس این ۳۰

دانش آموز به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر کدام ۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. با توجه به این‌که در تحقیقات آزمایشی و نیمه آزمایشی حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل؛ تمایل و رضایت آگاهانه داشتن برای شرکت در جلسات آموزشی، تحت جلسات مشاوره فردی و گروهی دیگر نبودن و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل؛ عدم تمایل و انصراف از ادامه همکاری، غیبت بیش از دو جلسه بود. ابزار پژوهش از قرار زیر است:

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را Solomon and Rothblum (1984) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه‌ی اول، آماده شدن برای امتحانات، شامل ۸ سؤال است. مؤلفه‌ی دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه‌ی سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم شامل ۸ گویه است. در مؤلفه‌ی سوم سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به‌صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد. نحوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موفقیت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های به‌ندرت، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه نشان می‌دهند که به ترتیب نمره‌ی ۱ تا ۴ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. در این مقیاس گویه‌های ۲۳، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۶، ۴ و ۲ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به‌علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند (سرائی و یوسفی، ۱۴۰۲).

پرسشنامه اشتیاق به مدرسه: این آزمون توسط Wang و همکاران (2011) ساخته شده است. این مقیاس فرم توسعه‌یافته مقیاس اشتیاق به مدرسه Fredericks و همکاران (2004) است. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال است و سه جنبه رفتاری (سؤالات ۱ تا ۷)، هیجانی (سؤالات ۸ تا ۱۵) و شناختی (سؤالات ۱۶ تا ۲۳) اشتیاق به مدرسه را در برمی‌گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس توجه و تمکین، اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای و اشتیاق شناختی نیز به‌وسیله دو خرده مقیاس خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی هستند. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس دقت و

مطلوبیت مدرسه در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه‌گیری می‌شود. اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) اندازه گرفته می‌شود و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می‌شود. بالاترین نمره در این پرسشنامه برابر با ۱۱۵ و پایین‌ترین نمره برابر با ۲۳ است. نمره بالا و نزدیک به ۱۱۵ نشان‌دهنده اشتیاق به مدرسه بالای دانش‌آموز و نمره پایین و نزدیک به ۲۳ نشان‌دهنده اشتیاق به مدرسه پایین در فرد است. نتیجه‌ی تحلیل عاملی تأییدی Wang و همکاران (2011) نشان داد که بارهای عاملی سؤالات این آزمون بر روی ۶ خرده مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹. در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (دقت: ۰/۷۰). مطلوبیت مدرسه: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش قائل شده به آموزش مدرسه‌ای ۰/۷۲، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸، کاربرد راهبرد شناختی ۰/۷۷). همچنین در ایران زاهد و همکاران (۱۳۹۲) روایی پرسشنامه اشتیاق به مدرسه را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و پایایی آن را نیز با آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش کردند.

پرسشنامه اضطراب بک: این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی ۲۱ آیتی است که توسط Beck و همکاران در سال ۱۹۹۸ برای اندازه‌گیری شدت اضطراب در نوجوانان و بزرگسالان در هر دو موقعیت پژوهشی و بالینی طراحی شد. نمره گذاری پرسشنامه اضطراب بک بر مبنای طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (اصلاً=۰ تا همیشه=۳) است. دامنه نمرات بین ۰ تا ۶۳ است. آلفای کرونباخ گزارش شده در پژوهش Beck و همکاران (1988) ۰/۹۰ بود. همچنین روایی پرسشنامه اضطراب بک از طریق محاسبه همبستگی میان طبقه‌ای بین دو متغیر نمرات حاصل از پرسشنامه اضطراب و ارزیابی متخصص بالینی پیرامون میزان اضطراب افراد در جمعیت مضطرب $r=0.72$ به دست آمده است. در پژوهش Beck و همکاران (1988) روایی پرسشنامه اضطراب بک از طریق محاسبه ضریب همبستگی با مقیاس تجدیدنظر شده درجه‌بندی اضطراب همیلتون (1959) و مقیاس تجدیدنظر شده درجه‌بندی افسردگی همیلتون (۱۹۶۰) به ترتیب ۰/۵۱ و ۰/۲۵ گزارش شد. مطالعات انجام‌شده در داخل کشور نشان می‌دهد که این پرسشنامه از پایایی بالایی برخوردار است؛ پایایی آن با روش باز آزمایی

به فاصله یک هفته ۰/۷۵ و همبستگی سؤالات آن از ۰/۳ تا ۰/۷۶ متغیر است. از نظر روایی نیز همبستگی نتایج این آزمون با آزمون افسردگی بک ۰/۴۸ بود (قهرمانی و همکاران، ۱۴۰۱).

روش اجرای پژوهش بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به این صورت بود که در ابتدا از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، نواحی ۳ و ۴ به‌طور تصادفی انتخاب و سپس از بین مدارس متوسطه اول و دوم ۲ مدرسه از ناحیه ۳ (مدارس دخترانه و پسرانه قلم سفید) و ۳ مدرسه از ناحیه ۴ (مدارس دخترانه حکمت، دخترانه کیخسروی و پسرانه فرهنگ) که تمایل به همکاری داشتند، انتخاب و با هماهنگی مدیران مدارس پرسشنامه‌های (اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب) به‌عنوان پیش‌آزمون بر روی ۳۰ دانش‌آموز این مدارس که داوطلب بودند، اجرا شد. بعد از اجرای پیش‌آزمون این ۳۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی (به شیوه قرعه‌کشی) در دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و گروه آزمایش (۱۵ نفر) قرار داده شدند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌طور جداگانه - دختر و پسر - عضو کانال شبکه‌های اجتماعی مجازی شدند. از اعضای گروه آزمایش در خصوص ساعات برگزاری جلسات نظرخواهی و با هماهنگی آنان روزهای یکشنبه و چهارشنبه بعد از ظهر انتخاب شد. جلسات به مدت ۱۰ جلسه یک‌ساعته از تاریخ ۱۴۰۲/۲/۴ تا ۱۴۰۲/۳/۱۷ در سالن همایش مدرسه قلم سفید با حضور و همکاری مدیریت مدارس قلم سفید برگزار گردید. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و از دانش‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد که در خصوص مطالب جلسات با همکلاسی‌های خود صحبت نکنند تا از اصل تداخل پیشگیری به عمل آید. در نهایت در جلسه آخر از دانش‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد به پرسشنامه‌های مذکور به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دهند و هم‌زمان از مدیران مدارس نیز درخواست گردید که پرسشنامه‌ها را بر روی دانش‌آموزان گروه کنترل اجرا کنند. در پژوهش حاضر از بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برگرفته از پژوهش یوسف وند (۱۳۹۷) و یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) استفاده و در طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش توسط محققان پژوهش حاضر اجرا شد که شرح محتوای آن در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱. شرح محتوای جلسات تاب‌آوری تحصیلی

جلسات	محتوای جلسات
اول	معارفه و آشنایی، بیان قوانین گروه، اجرای پیش‌آزمون
دوم	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی و رفتارهای تاب‌آورانه، شناسایی عوامل کاهنده تاب‌آوری تحصیلی، بیان منطق تکنیک‌های تصویرسازی ذهنی
سوم	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم هوش هیجانی و اهمیت آن، آشنایی با انواع هیجان‌ها، تغییر تعابیر نسبت داده‌شده به تجارب قبلی از طریق بازسازی تصویر ذهنی، در پایان جلسه به‌عنوان تکلیف خانگی، چند مورد از تجارب تحصیلی منفی و ناکام‌کننده که شرکت‌کننده به‌وفور با آن سروکار دارد، مشخص می‌گردد و با همکاری شرکت‌کننده، بر روی یک برگه تفسیر جایگزین ارائه می‌شود تا با خود به خانه ببرد.
چهارم و پنجم	این جلسه نیز با بررسی تکلیف خانگی شروع می‌شود، سپس برای شناسایی دقیق و تغییر طرح‌واره‌هایی که ریشه در تجارب تحصیلی ناموفق گذشته دارند در سه مرحله به ایفای نقش تاریخی پرداخته می‌شود: مرحله اول: ایفای نقش موقعیت اصلی تحصیلی، مرحله دوم: جابه‌جایی نقش در موقعیت تحصیلی، مرحله سوم: بازسازی. هدف چگونگی شکل‌گیری طرح‌واره نبود، بلکه تمرکز بر روی تفسیرهای منفی‌ای است که شرکت‌کننده به رفتار دیگران در محیط تحصیلی نسبت می‌دهد و همین شیوه منجر به تداوم طرح‌واره می‌شود
ششم	شناسایی افکار خودکار منفی و تبدیل آن‌ها به خودگویی صحیح و مثبت و همچنین آموزش مهارت خودآگاهی جهت افزایش خودارزشمندی در دانش‌آموزان، این جلسه با بررسی تکلیف خانگی شروع می‌شود و هدفش چالش با طرح‌واره‌های شناسایی‌شده و ترغیب شرکت‌کننده به تفکر درباره افکار، احساسات و میزان تاب‌آوری پایش است. در این راستا از گفتگوی سقراطی استفاده می‌گردد و قبل از آن منطق استفاده از آن و سایر فنون شناختی توضیح داده تا شرکت‌کننده احساس اعتبار زدایی نکند. در این گفتگو به شرکت‌کننده این امکان داده می‌شود که یک رویداد تحصیلی می‌تواند بیش از یک تفسیر احتمالی داشته باشد
هفتم	آموزش مهارت‌های ارتباطی و همدلی، هدف این جلسه همچنان چالش با طرح‌واره‌های شناسایی‌شده و ترغیب شرکت‌کننده به تفکر درباره افکار، احساسات و هیجان‌های ناکارآمدش است. به همین منظور، از فنون بازآفرینی دوبعدی ارتباط فرضی استفاده می‌شود. در این تکنیک تلاش می‌شود تا این فکر شرکت‌کننده که بین دو عامل از نظر منطقی ارتباط وجود دارد. هر کس در تحصیل موفق نباشد، پس نمی‌تواند صبور و شاد باشد، نمی‌تواند احساس ارزشمندی کند، نمی‌تواند هیجانات مثبت را تجربه کند، بازآفرینی شود؛ بنابراین، تفکر چندبعدی در شرکت‌کننده تقویت می‌گردد.
هشتم	آموزش مهارت حل مسئله و برنامه‌ریزی. هدف این جلسه همچنان چالش با طرح‌واره‌های شناسایی‌شده و ترغیب شرکت‌کننده به تفکر درباره افکار تحصیلی و آموزشی ناکارآمدش است. به همین منظور، آزمون تاریخی طرح‌واره (شیوه‌ای برای تعدیل تصویر نادرستی است که

جلسات	محتوای جلسات
	شرکت‌کننده بر اساس تجارب گذشته در موقعیت‌های تحصیلی در مورد خودش دارد) صورت می‌گیرد.
نهم	ابتدا تکلیف خانگی بررسی می‌شود. این جلسه بر روی افزایش میزان صبوری و تاب‌آوری تحصیلی شرکت‌کننده متمرکز است، به همین منظور برای افزایش میزان آن از فنون برجسته‌سازی موفقیت‌های تحصیلی، جهت‌گیری موفقیت‌های تحصیلی در آینده و مثبت‌نگری و مسئله‌محوری استفاده می‌شود. در پایان جلسه توجه و تمرکز مجدد بر فعالیت‌های در دست انجام به‌عنوان تکلیف خانگی روزانه تعیین می‌گردد.
دهم	خلاصه و جمع‌بندی مطالب، بررسی تکالیف خانگی و پاسخگویی به سؤالات شرکت‌کنندگان، تقدیر و تشکر از شرکت‌کنندگان و اجرای پس‌آزمون

یافته‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 در دو سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و در سطح آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس با رعایت پیش‌فرض‌های آماری مانند آزمون لوین و آزمون کالموگروف-اسمیرنوف) تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

نتایج ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۱۴ سال بود. بیشتر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش را دختران تشکیل داده بودند. دختران شرکت‌کننده در گروه کنترل ۴۶/۶۷ درصد و پسران ۵۳/۳۳ درصد و همچنین در گروه آزمایش ۶۰ درصد را دختران و ۴۰ درصد را پسران تشکیل داده بودند. در جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش قبل و بعد از آموزش تاب‌آوری تحصیلی به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است:

جدول ۲. نتایج آمار توصیفی متغیرهای وابسته پژوهش

مرحله	متغیرها	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	اهمال‌کاری تحصیلی	۷۴/۹۳	۱۸/۹۵	۶۱/۵۳	۲۱/۸۷
	اشتیاق به مدرسه	۵۱/۹۳	۱۶/۶۱	۵۲/۰۶	۱۳/۵۶
	اضطراب	۴۵/۴۰	۹/۰۹	۴۳/۴۰	۱۵/۵۵
پس‌آزمون	اهمال‌کاری تحصیلی	۵۷/۶۶	۱۷/۸۸	۶۷/۴۶	۱۷/۲۶
	اشتیاق به مدرسه	۷۵/۴۰	۱۴/۷۹	۵۱/۰۶	۱۸/۹۵
	اضطراب	۳۱/۳۳	۷/۰۶	۴۳/۹۳	۹/۱۸

به‌طور کلی نتایج جدول (۲) حاکی از این است که میانگین نمرات گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل در اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی کاهش و در اشتیاق به مدرسه افزایش بیشتری داشته است. نتایج بررسی آزمون کالموگروف اسمیرنوف نشان داد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای موردپژوهش (اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب) در گروه کنترل و آزمایش تأیید می‌گردد ($P > 0/05$). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد که فرضیه‌ی یکسان بودن واریانس گروه‌ها برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی ($p = 0/671$)، اشتیاق به مدرسه ($p = 0/430$)، اضطراب ($p = 0/096$) پذیرفته شده است و متغیرها دارای واریانس برابر در گروه‌ها بوده‌اند ($P > 0/05$)؛ بنابراین استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی فرضیه حاضر مبنی بر «آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان تأثیر معناداری دارد» بلامانع است. همچنین نتایج نشان داد فرضیه‌ی یکسان بودن کوواریانس گروه‌ها در سطح $0/05$ پذیرفته شده است (ام باکس = $6/12$ و $p = 0/493$). در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در بررسی اثر آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون ارائه شده است:

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در بررسی اثر آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر متغیرهای

وابسته با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
لامبدای ویلکس	۰/۱۷۶	۳۵/۸۴	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱

با توجه به جدول (۳) مشاهده می‌شود سطوح معناداری همه آزمون‌ها کمتر از $0/05$ است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با همدیگر تفاوت معناداری داشته‌اند. برای مشخص شدن اینکه از نظر کدام مؤلفه بین دو گروه اختلاف وجود دارد، از تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا استفاده می‌شود که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است:

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس تک متغیره در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	ضریب اتا
اهمال کاری تحصیلی	۵۲۲۱/۹۷	۱	۴۲/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۶۳
اشتیاق به مدرسه	۴۳۰۶/۰۹	۱	۳۸/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۰
اضطراب	۱۲۹۴/۴۲	۱	۱۹/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۴۳

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P \leq 0/05$)؛ به بیانی دیگر آموزش تاب‌آوری تحصیلی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب و افزایش اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان شده است. بر اساس ضرایب اتای به دست آمده آموزش تاب‌آوری تحصیلی بیشترین تأثیر را بر روی اهمال کاری تحصیلی و کمترین تأثیر را بر روی اضطراب داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان انجام شد. نتایج نشان داد آموزش تاب‌آوری تحصیلی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب و افزایش اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان متوسطه یک و دو شهر اصفهان شده است. نتایج به دست آمده با یافته پژوهش‌های رضایی و عرفانی (۱۴۰۰)، یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸)، یوسف‌وند (۱۳۹۷)، Cahyani و همکاران (۲۰۲۳)، Rich و همکاران (۲۰۲۲)، Herbert and Manjula (۲۰۲۲)، Rodríguez-Fernández (۲۰۱۸)، Mirza & Arif (۲۰۲۰)، Jongen و همکاران (۲۰۱۸)، همسو است. از دلایل همسویی نتایج می‌توان اشاره کرد که نتایج مطالعات پیشین نیز بر این امر دلالت دارند که آموزش تاب‌آوری به‌خصوص تاب‌آوری تحصیلی در مدارس بر بهبود سلامت روان‌شناختی و مسائل تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و باعث کاهش مسائل تحصیلی منفی و افزایش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. با این وجود مطالعات قبلی بر روی جوامع آماری متفاوت و متغیرهای دیگر مانند خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی انجام شده است و تاکنون پژوهشی در راستای بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق به

مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان متوسطه انجام نشده است که این امر دلالت بر نوآوری پژوهش حاضر دارد.

در تبیین یافته به دست آمده می‌توان به دیدگاه Samuels (2004) اشاره کرد که نشان داد آموزش تاب‌آوری تحصیلی در سه بعد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محوری و مثبت‌نگری انجام می‌شود؛ مهارت‌های ارتباطی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که شخص می‌تواند از آن طریق با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی منتهی شود. جهت‌گیری آینده به ساخت ذهنی فرد از آینده اشاره دارد و با پیامدهای مثبت ارتباط دارد و بستری را برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، کاوش انتخاب‌ها و ایجاد تعهد فراهم می‌نماید و در نتیجه مسیر تحولی فرد را هدایت می‌نماید و فرد را در مسیر درستی برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده هدایت می‌کند و مانع از انحراف او می‌گردد. مسئله محوری به عنوان حل مشکلات بدون دخالت هیجانات منفی و با مثبت‌نگری و خوش‌بینی نسبت به آینده تحصیلی توصیف شده است (Brown, 2020)؛ بنابراین جلسات تاب‌آوری تحصیلی با هدف ارتقای این سه بعد (مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محوری و مثبت‌نگری) بر روی دانش‌آموزان انجام شد که در این راستا با استفاده از تکنیک‌ها و تمرین‌های مرتبط مانند بازسازی تصویر ذهنی، ایفای نقش تاریخی، گفتگوی سقراطی، توجه و تمرکز مجدد بر فعالیت‌های در دست انجام دانش‌آموزان توانستند به مهارت‌هایی کارآمد مانند شناسایی افکار خودکار منفی و تبدیل آن‌ها به خودگویی صحیح و مثبت، افزایش خودارزشمندی، افزایش ادراک شایستگی، آشنایی با هیجان‌ها و تعدیل تصویر نادرستی که بر اساس تجارب گذشته در موقعیت‌های تحصیلی در مورد خودشان دارند، دست یابند که همین امر باعث گردید انگیزه و مثبت‌نگری بیشتری در مسائل تحصیلی به دست آورند و با یک همکاری و مشارکت صمیمانه با همکلاسی‌های خود در جلسات آموزشی برگزارشده، میزان اهمال‌کاری تحصیلی خود را کاهش دهند و با برقراری روابط صمیمانه و دوستانه با دیگران در مدرسه و کلاس درس، اشتیاق به مدرسه بیشتری به دست آورند. همچنین دانش‌آموزان در این جلسات یاد گرفتند که اگر از مهارت‌های تاب‌آوری بالاتری برخوردار باشند، توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده را دارند و بهتر می‌توانند دشواری‌ها را تحمل کرده و از آن عبور نمایند. در نتیجه علی‌رغم شرایط سخت در انجام کارها و فعالیت‌های تحصیلی کمترین تعلل را از

خود نشان می‌دهند و از انعطاف‌پذیری لازم برای مواجهه با شرایط و چالش‌های دوران تحصیلی برخوردار هستند که همین آگاهی از مفاهیم تاب‌آوری تحصیلی با حفظ انگیزش و درگیری با فعالیت‌های تحصیلی و جلوگیری از افت عملکرد توانست رفتار تعویق‌اندازی تکالیف را کاهش داده و میل به اجرای به‌موقع فعالیت‌های تحصیلی و اشتیاق به مدرسه را در دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. از سویی دیگر در تبیین یافته به دست آمده می‌توان گفت از مباحث ارائه شده در جلسات تاب‌آوری تحصیلی برای دانش‌آموزان شناسایی افکار خودکار منفی و تبدیل آن‌ها به خودگویی صحیح و مثبت و شناسایی دقیق و تغییر طرح‌واره‌هایی که ریشه در تجارب تحصیلی ناموفق گذشته دارند، بود که این مباحث به این صورت توضیح داده شد دانش‌آموزانی که انتظار موفقیت دارند با نگرش مثبتی به تلاش بیشتر می‌پردازند و این امر باعث می‌شود که آن‌ها عملاً هم موفق گردند. از طرفی دانش‌آموزانی که انتظار شکست دارند، به علت خود پنداره منفی و انتظار شکست، به کوشش‌چندانی مبادرت نمی‌ورزند و در نتیجه با ناکامی ناشی از شکست مواجه می‌شوند که همین انتظار شکست باعث اهمال‌کاری در مسائل تحصیلی می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزی که دارای تفکر منفی هستند مدام به شکست و عدم موفقیت فکر می‌کنند و دچار اضطراب می‌شوند به همین خاطر از بی‌خیالی و تعلل ورزی برای مقابله با این شرایط استفاده می‌کنند. بدین سبب در این جلسات با تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به تفکر درباره افکار، احساسات، گفتگوی سقراطی برای اعتبار زدایی باورهای منفی، ایفای نقش موقعیت‌های تحصیلی، برجسته‌سازی موفقیت‌های تحصیلی، جهت‌گیری موفقیت‌های تحصیلی در آینده و مثبت‌نگری و مسئله‌محوری به دانش‌آموزان یاد داده شد که اهمال‌کاری نتیجه افکار خودکار منفی و طرح‌واره‌های تجارب تحصیلی ناموفق گذشته آنان است که می‌توانند با تغییر تفسیرهای منفی‌ای که به مسائل تحصیلی خود نسبت می‌دهند و یادگیری مهارت‌های حل مسئله و برنامه‌ریزی، اهمال‌کاری خود را کاهش دهند. همچنین در تبیین یافته به دست آمده مبنی بر اثربخشی آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر اشتیاق به مدرسه می‌توان به نظریه تاب‌آوری تحصیلی بنارد (1991) که بیان کرد دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی بیشتر، قدرت حل مسئله بالاتر، شایستگی اجتماعی بیشتر، خودکاری و هدفمندی بیشتری را دارا هستند و نظریه تاب‌آوری تحصیلی Masten (2011) که بیان کرده است با آموزش تاب‌آوری می‌توان توانمندی افراد را ارتقاء داد؛ به گونه‌ای که آن‌ها به احساس هویت و

کارآمدی، توانایی تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری و باور به آینده دست یابند و از این راه بتوانند نیازهای اولیه انسانی خود برای مهربانی و رابطه با دیگران را در شرایط طاقت‌فرسا به‌عنوان کانون توجه در راستای رشد فردی قرار دهند، اشاره کرد؛ بنابراین با تأکید بر آموزش مهارت‌های ارتباطی و همدلی، افزایش میزان صبوری در جلسات آموزشی تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان یاد داده شد که علیرغم شرایطی که در محیط مدرسه دوست ندارند، می‌توانند با بهره‌مندی از شیوه‌های مفید مانند داشتن هدف برای درس خواندن، داشتن راه‌حل‌های مناسب و برقراری ارتباط با دیگران از تاب‌آوری بیشتری برخوردار شوند که در نهایت میزان اشتیاق به مدرسه آن‌ها را افزایش دهد.

از سویی دیگر بیان مسئله محوری و برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف تحصیلی در عین داشتن مثبت‌نگری به‌جای تمرکز بر شکست‌های سال گذشته و ترس از آینده تحصیلی (شکست در انجام تکالیف و امتحانات در آینده) در جلسات توانست باعث کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود. در مجموع آموزش تاب‌آوری تحصیلی به دو شیوه تأثیرگذار بوده است:

- ۱- از طریق کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به‌وسیله فعالیت بیشتر، برنامه‌ریزی بهتر، افزایش انگیزش و خودارزشمندی و... در دانش‌آموزان شد که در نهایت افزایش اشتیاق به مدرسه و کاهش اضطراب را به همراه داشته است. ۲- آموزش تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی (اهمال‌کاری)، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا مانند اضطراب تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این موارد می‌توان اشاره کرد، یکی از مباحث جلسات تاب‌آوری تحصیلی در خصوص هوش هیجانی بود. افزایش مهارت هوش هیجانی باعث می‌شود که دانش‌آموزان رویدادهای نگران‌کننده را به‌عنوان چالش و فرصتی برای یادگیری در نظر بگیرند، نه تهدیدی برای امنیت. از سویی دیگر دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی توانایی تشخیص، ارزیابی و تنظیم اطلاعات هیجانی در مورد خود و دیگران را به دست می‌آورد که همین تغییر تعبیر نسبت داده‌شده به تجارب قبلی از طریق بازسازی تصویر ذهنی، آشنایی با هیجانات و جایگزین کردن تفاسیر دیگر در موقعیت‌های تحصیلی منفی و ناکام‌کننده به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که میزان هیجانات منفی خود از جمله اضطراب را مدیریت و کاهش دهند. علاوه بر موارد ذکرشده، در آموزش تاب‌آوری تحصیلی به دو نوع عوامل محافظ بیرونی و درونی اشاره شده است. عوامل حفاظتی بیرونی، شامل ۱- حمایت‌ها و فرصت‌های اجتماعی محیطی موجود در خانه،

مدرسه، جامعه و گروه‌های همسالان ۲-روابط مراقبتی ۳- تشویق برای مشارکت در فعالیت‌های معنادار است. عوامل حفاظتی درونی، کیفیت‌ها و ویژگی‌های فردی (مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها) مرتبط با پیامدهای رشد مثبت هستند. عوامل حفاظتی درونی مانند همکاری و ارتباط، همدلی، مهارت‌های حل مسئله، اهداف و آرزوهای مشخص، خودکارآمدی بالا و خودآگاهی هم به‌طور طبیعی و هم در پاسخ به عوامل حفاظتی محیطی ایجاد می‌شوند (Jowkar et al., 2014)؛ و درنهایت به بهبود مسائل تحصیلی و کاهش هیجانات منفی مانند اضطراب کمک می‌کنند، به این صورت که دانش‌آموزان در جلسات برگزار شده تاب‌آوری تحصیلی هم از عوامل حفاظتی بیرونی برخوردار بودند مانند حمایت همسالان و مربی در خصوص انجام فعالیت‌های دارای هدف و معنا و هم از عوامل حفاظتی درونی مانند افزایش آگاهی در خصوص تأثیر نحوه تفکر مثبت و منفی بر روی احساسات و رفتار و ارتقای مهارت‌های هوش هیجانی، حل مسئله، مثبت‌نگری برخوردار بودند که هر دو این عوامل باعث ایجاد فضای امن برای بیان نظرات در خصوص مسائل تحصیلی دانش‌آموزان شد که درنهایت کاهش اضطراب آن‌ها را در خصوص طرح‌واره‌های شکست‌های قبلی و ترس از شکست در آینده به همراه داشت.

مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از اینکه پژوهش حاضر درباره دانش‌آموزان متوسطه یکم و دو شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام شده است، لذا در تعمیم نتایج بر سایر جوامع می‌باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین نداشتن مرحله پیگیری از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی دوره‌های زمانی مشخصی برای پیگیری ثبات یا عدم ثبات نتایج لحاظ شود. بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که مشاوران مدارس متوسطه اول و دوم جلسات آموزشی در خصوص تاب‌آوری تحصیلی برای دانش‌آموزان برگزار نمایند تا ضمن دریافت حمایت گروهی در جلسات، مهارت‌های لازم را نیز یاد بگیرند همچنین پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس آموزش‌های تاب‌آوری تحصیلی را به معلمان در آموزش‌های ضمن خدمت یاد دهند تا بتوانند در برخورد با دانش‌آموزان از این مهارت‌ها استفاده نمایند و میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان را در خصوص مسائل تحصیلی افزایش دهند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم هدیه فلغلیان رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی مبارکه است. از کلیه مدیران مدارس و دانش‌آموزان که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، صمیمانه تشکر می‌نمایم.

منابع

- اصغر نژاد، نجف، مسعودیان، پریرسا، موسویان زاده، عالم. (۱۴۰۱). بررسی رابطه اشتیاق به مدرسه و فرهنگ مدرسه با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول و دوم شهر دهدشت. *فصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان دانشگاه فرهنگیان*، ۸(۱۴)، ۱۶۱-۱۸۷. https://itt.cfu.ac.ir/article_2597.htm
- جعفر پور، فرزانه. (۱۳۹۹). *رابطه اشتیاق تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان*. پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، <https://civilica.com/doc/1152916>
- رضایی، سمیرا، و عرفانی، نصرالله. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *پنجمین کنفرانس ملی روان‌شناسی (علم زندگی)*، شیراز، <https://civilica.com/doc/1441514>
- زاهد، عادل، کریمی یوسفی، هایده، معنی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۷)، ۵۵-۷۰. <https://ensani.ir/fa/article/466435>
- سرائی، رضا و یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۲). مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خود ناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2023.69624.2998>
- سهیلی سالک، زهره، فرخی، نورعلی، و پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تحول مثبت نوجوانی بر سرمایه‌های روان‌شناختی و اضطراب نوجوانان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۷(۶۷)، ۱۵۷-۱۶۶. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15315.html
- ظاهری، الهام. (۱۳۹۷). بررسی رابطه اضطراب و استرس اجتماعی با احساس تعلق به مدرسه در نوجوانان پسر و دختر در مقطع تحصیلی متوسطه دوم شهر کرمانشاه. *دوازدهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی*، کرج، <https://civilica.com/doc/827093>

علیزاده، محمد، کارشکی، حسین، و بردبار، مریم. (۱۴۰۱). نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی والدین، معلمان و همکلاسی‌ها با اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴(۱)، ۲۴۳-۲۶۳.

https://jsli.shirazu.ac.ir/article_6751.html

قهرمانی، ساره، حسین زاده تقوایی، مرجان، و ذاکری پور، غلامرضا. (۱۴۰۱). اثربخشی گروه‌درمانی شناختی رفتاری بر اضطراب و تعدیل طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱ (۹)، ۱۰۳-۱۱۴.

<http://frooyesh.ir/article-1-4059-fa.html>

کابینی مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود، و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۵۰)، ۱۷۱-۱۹۳.

<https://doi.org/10.22054/jep.2019.37913.2510>

یاراحمدی، یحیی، نادری، ناهید، اکبری، مریم، و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۷(۱)، ۲۳۳-۲۴۹.

https://trj.uok.ac.ir/article_61063.html

یوسف‌وند، مهدی. (۱۳۹۷). تدوین مدل تاب‌آوری تحصیلی و اثربخشی آموزش مبتنی بر این مدل بر خودارزشمندی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی (مثبت - منفی) و پایستگی تحصیلی دانشجویان. پایان‌نامه دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان.

References

- Alizadeh, M., Karsheki, H., & Bardbar, M. (2022). The mediating role of academic resilience and cognitive emotion regulation strategies in the relationship between social support of parents, teachers and classmates and academic procrastination. *Journal of Education and Learning Studies*, 14(1), 243-263. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_6751.html [In Persian]
- Anjum, A., Hossain, S., Hasan, M. T., Uddin, M. E., & Sikder, M. T. (2022). Anxiety among urban, semi-urban and rural school adolescents in Dhaka, Bangladesh: Investigating prevalence and associated factors. *Plos one*, 17(1), e0262716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262716>
- Appleton, L. (2020). Academic libraries and student engagement: A literature review. *New Review of Academic Librarianship*, 26(2-4), 189-213. <https://doi.org/10.1080/13614533.2020.1784762>
- Arrebola-Moreno, A. L., Garcia-Retamero, R., Catena, A., Marfil-Álvarez, R., Melgares-Moreno, R., & Ramírez-Hernández, J. A. (2014). On the protective effect of resilience in patients with acute coronary syndrome. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(2), 111-119. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(14\)70044-4](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70044-4)

- Asghar Nejad, N., Masoudian, P., & Mousavianzadeh, A. (2022). Investigating the relationship between enthusiasm for school and school culture with the academic well-being of first and second high school female students in Dehdasht city. *Quarterly Journal of Theory and Practice in Teacher Education of Farhangian University*, 8(14), 161-187. https://itt.cfu.ac.ir/article_2597.htm [In Persian]
- Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A., & Michail, M. (2016). The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style: A systematic review and meta-analysis. *Journal of adolescence*, 52, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.004>
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Brown, A. D. (2020). *Academic Resilience of Students in a Virginia Residential Treatment Facility*. Doctoral dissertation, Northcentral University. <https://www.proquest.com/openview/5348d101d03438aa9d8ab7e455d973fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156>
- Cahyani, L. M., Kristiani, K., & Sabandi, M. (2023). The phenomenon of academic procrastination during the Covid-19 pandemic influenced by academic resilience and social support. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 41-49. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.05>
- ” gg ,,, E., Curatolo, P., & Mazzone, L. (2019). Comorbidity between ADHD and anxiety disorders across the lifespan. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23(4), 238-244. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.05>
- Derakhshan, M., Maktabi, G. H., Alizadeh, M., & Abdi Shahivand, S. (2022). Investigating the relationship between intelligence believe and academic procrastination with mediating role of social cognition. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15 (2), 100-110. <http://edcbmj.ir/article-1-1788-en.html> [In Persian]
- Fang, S., & Ding, D. (2020). The efficacy of group-based acceptance and commitment therapy on psychological capital and school engagement: A pilot study among Chinese adolescents. *Journal of contextual behavioral science*, 16, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.005>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Ghahremani, S., Hosseinzadeh Taghvaei, M., Zakaripour, Gh. (2022). Effectiveness of cognitive behavioral therapy group on anxiety and adjustment of primary maladaptive schemas in middle school students. *Development of Psychology*, 11 (9), 103-114. <http://frooyesh.ir/article-1-4059-fa.html> [In Persian]
- Herbert, H. S., & Manjula, M. (2022). Resilience based intervention to promote mental health of college students: A preliminary feasibility study from India. *Mental Health & Prevention*, 26, 200239. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200239>
- Jafarpour, F. (2020). *The relationship between academic enthusiasm and students' academic procrastination with the mediating role of students' progress motivation*. The 5th National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmudabad, <https://civilica.com/doc/1152916>. [In Persian]
- Jongen, C. S., McCalman, J., & Bainbridge, R. G. (2020). A systematic scoping review of the resilience intervention literature for indigenous adolescents in

- CANZUS nations. *Frontiers in public health*, 7, 351. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00351>
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4235534> [In Persian]
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Masten, M. A. (2011). *Oxford handbook of positive psychology and academic resiliensi*. Oxford University Press. pp. 217-224
- Mesrabadi, J., Mohammadalizadeh nobar, S., & Mashhooni, S. (2023). A comparative study on the addiction to mobile social networking and academic stress in procrastinating and non-procrastinating student. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15 (6), 556-567. <http://edcbmj.ir/article-1-2179-en.html> [In Persian]
- Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87654678/03_v28_1_18-libre.pdf?
- Mwangi, C.N., Okatcha, F.M., Kinai, T.K., & Ileri, A.M. (2021). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. <https://kerd.ku.ac.ke/handle/123456789/1271>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to dvooop suudenss' rsseeenee by boosnng agnntcc nngagemnn.. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/01650254209111>
- Rezaei, S., & Erfani, N. (2021). The effectiveness of academic resilience training on students' self-concept and academic self-efficacy. *The 5th National Conference of Psychology (Life Science)*, Shiraz, <https://civilica.com/doc/1441514>. [In Persian]
- Rich, B. A., Starin, N. S., Senior, C. J., Zarger, M. M., Cummings, C. M., Collado, A., & Alvord, M. K. (2022). Improved resilience and academics following a school-based resilience intervention: A randomized controlled trial. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/23794925.2022.2025630>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe-Saez, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. *Health and academic achievement*, 18(1), 159-176. <https://doi.org/10.5772/intechopen.73580>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>

- Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of instruction*, 13(1), 489-508. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13132a>
- Saraei, R., & Yousefi, F. (2023). Causal model of predicting academic procrastination based on parental roots and self-discrepancy components with the mediating role of sense of belonging to school. *Counseling and Psychotherapy Culture Quarterly*, 14(55), 124-91. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2023.69624.2998> [In Persian]
- Shayegan, M. (2022). THE effectiveness of emotional intelligence training on academic procrastination and academic vitality of high school students. *Journal of Psychology New Ideas*, 12 (16), 1-12. <http://jnip.ir/article-1-711-en.html> [In Persian]
- Soheili Salak, Z., Farokhi, N., & Posneh, k. (2022). The effectiveness of positive adolescent development training on psychological capital and anxiety of adolescents. *New Psychological Research Quarterly*, 17(67), 157-166. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15315.html [In Persian]
- Sun, J., Liang, K., Chi, X., & Chen, S. (2021). Psychometric properties of the generalized anxiety disorder scale-7 item (GAD-7) in a large sample of Chinese adolescents. *In Healthcare* 9(12), 1709. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121709>
- Tang, X., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tran, T. D., Kaligis, F., Wiguna, T., Willenberg, L., Nguyen, H. T. M., Luchters, S., ... & Fisher, J. (2019). Screening for depressive and anxiety disorders among adolescents in Indonesia: Formal validation of the centre for epidemiologic studies depression scale-revised and the Kessler psychological distress scale. *Journal of affective disorders*, 246, 189-194. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.042>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, Q., Kou, Z., Du, Y., Wang, K., & Xu, Y. (2022). Academic Procrastination and negative emotions among adolescents during the COVID-19 pandemic: the Mediating and buffering effects of online-shopping addiction. *Frontiers in Psychology*, 12, 6340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789505>
- Yang, M. Y., Chen, Z., Rhodes, J. L., & Orooji, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review*, 88, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.043>
- Yarahmadi, Y., Naderi, N., Akbari, M., & Yaqoubi, A. (2019). The effectiveness of educational program based on academic resilience in academic procrastination and academic performance of students. *Teaching Research*, 7(1), 233-249. https://trj.uok.ac.ir/article_61063.html [In Persian]
- Youssef vand, M. (2018). *Development of academic resilience model and the effectiveness of education based on this model on academic self-worth, academic emotions (positive-negative) and academic persistence of students*. Doctoral thesis in educational psychology, Lorestan University. [In Persian]
- Yu, C., Xie, Q., Lin, S., Liang, Y., Wang, G., Nie, Y., ... & Longobardi, C. (2020). Cyberbullying victimization and non-suicidal self-injurious behavior among

- Chinese adolescents: school engagement as a mediator and sensation seeking as a moderator. *Frontiers in psychology*, 11, 572521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572521>
- Zahedi, A., Karimi Yousefi, H., Moeinikia, M. (2013). Psychometric characteristics of school enthusiasm scale. *Educational and School Studies Quarterly*, 2(7), 55-70. <https://ensani.ir/fa/article/466435> [In Persian]
- Zaheri, E. (2018). Investigating the relationship between anxiety and social stress with the feeling of belonging to school in boys and girls in the second secondary education level of Kermanshah city. *The 12th International Conference on Psychology and Social Sciences*, Karaj, <https://civilica.com/doc/827093>. [In Persian]
- Zhang, C., & Zhang, W. (2022). The impact of academic procrastination on second language writing: the mediating role of L2 writing anxiety. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851120>
- Zhang, X., Chen, K., Wang, M., & Chen, C. (2022). The Relationship between Academic Procrastination and Internet Addiction in College Students: The Multiple Mediating Effects of Intrusive Thinking and Depression-Anxiety-Stress. *Psychology*, 13(4), 591-606. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.134040>
- Zhu, X., Tian, L., Zhou, J., & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.024>

