



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research

E-ISSN: 2476-3705

Vol. 11, Issue 1, No.41, 2025, P: 57- 96

Received: 05/29/2025 Accepted: 11/22/2025

Research Article

Development, Validation, and Reliability Assessment of a Positive Psychology Intervention Package Based on the Lived Experiences of Students with Poor Academic Performance and Its Effects on Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Single-Case Study

Rahim Badri Gargari* : Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
badri_rahim@yahoo.com

Shahrooz Nemati: Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

Yusef Adib: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

yusef_adib@yahoo.com

Firooz Mahmoodi: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Firoozmahmoodi.@tabrizu.ac.ir

Robab Jahedi: PhD Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

rojahedi@gmail.com

Abstract

This study aimed to develop, validate, determine the construct validity, and assess the effectiveness of a culturally based positive psychology intervention package targeting the intrapersonal and interpersonal domains of junior secondary school students with low academic performance. This research was conducted using a mixed-methods design. To design the culturally based positive psychology intervention package, the lived experiences of students with low academic performance were examined in school settings (interactions with teachers, school staff, friends, and peers), personal life (family relationships), and the broader community. To ensure the validity of the intervention package, content validity was assessed using the Lawshe model with an 11-expert panel, and two quantitative measures—content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI). After validating the package, three students from the 7th, 8th, and 9th grades of junior secondary school with low academic performance were selected through convenience sampling in an A-B design with different subjects. The effectiveness of the educational package was assessed in three stages (baseline, 12 treatment sessions, and follow-up) using questionnaires. The data were analyzed using a visual plot method. The results of the data analysis showed that the positive psychology interventions based on lived experiences program has sufficient validity. The results showed that the designed program is effective on the intrapersonal and interpersonal domains of students. Considering the validity of this program and its effectiveness on different educational variables in a group of students with low academic performance, it is recommended that school counselors and relevant officials use the present intervention program if necessary.

Keywords: positive psychology intervention package, culture, low academic performance, content validity, secondary school

Introduction

Academic performance holds particular significance, as academic failure and school dropout are among the most pressing challenges in educational systems worldwide (Meng & Xia, 2025). Student achievement is a multidimensional phenomenon that affects their social, emotional, cognitive, and cultural development (Bradley et al., 2019). Students with low academic performance are more likely to experience psychological and social difficulties, higher dropout rates, low self-esteem, lower social status at school, and poor self-regulation (McLeod et al., 2012). Academic performance has been positively associated with positive psychology (Grabill, 2017). Positive psychology interventions, especially for students, are valuable tools for improving emotional well-being, self-esteem, self-efficacy, positive behaviors, interpersonal relationships, and school connectedness (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Despite these benefits, limited research has explored the lived experiences of students with poor academic performance. Therefore, this study aimed to explore the lived experiences of such students using a phenomenological approach. The study also aimed to design a culturally sensitive positive psychology-based intervention tailored to their needs. The last aim of the study was to examine the intervention's effectiveness on both intrapersonal (positive youth development, academic self-handicapping, and academic risk-taking) and interpersonal domains (school attachment and peer interaction).

Methods

This study employed a mixed-methods design. The qualitative phase adopted a phenomenological approach to

investigate students' lived experiences in school, personal life, and society, focusing on their feelings about themselves, learning, school environment, and others' attitudes. The quantitative phase followed a single-subject A-B design conducted with three middle school students identified as underperforming academically. The design consisted of three stages: baseline, intervention, and follow-up. Data were collected using standardized questionnaires and visually analyzed.

Participants in the intervention design phase were selected using purposive sampling from middle schools in Tabriz during the 2024–2025 academic year. A panel of 11 psychology experts evaluated the content validity of the intervention program. After confirmation, three students were selected via convenience sampling and participated in the study upon receiving informed consent. Measurements were taken during intervention sessions (three, five, eight, 11) and at a follow-up 10 days later. Instruments included semi-structured interviews, content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI) forms, the Academic Self-Handicapping Scale (PALS), Peer Relationship Questionnaire (IPR), School attachment Scale, Academic Risk-Taking Questionnaire, and the Positive Youth Development Short Form (PYD-VSF).

Finding

Content analysis showed that the average CVR score for the 12-session program was 0.86, exceeding Lawshe's critical value of 0.59 for 11 experts ($p < 0.05$), indicating strong agreement on the necessity of each session. The CVI for all sessions was 1.0, demonstrating complete consensus among experts regarding content relevance. Visual data analysis indicated that the intervention effectively

improved positive youth development, reduced academic self-handicapping, enhanced peer relationships and school attachment, and increased academic risk-taking. These improvements persisted during the follow-up phase.

Conclusion

The findings confirmed the content validity and educational relevance of the culturally adapted positive psychology intervention. The program's design prioritized clarity, simplicity, and active student engagement through face-to-face interaction, smart tools, group activities, and dynamic learning environments. Empirical evidence demonstrated that the intervention significantly impacted key intrapersonal and interpersonal outcomes. These results align with previous studies (Hosseini et al., 2014; Dohmen et al., 2023; Schwinger et al., 2014; Shoshani & Steinmetz, 2014; Wang et al., 2022). Fear of failure, identified as a central driver of academic self-handicapping (Martin et al., 2003; Schwinger, 2013), can lead students to set unrealistic goals, reduce motivation, and experience low self-confidence (Rhodewalt, 1990). Positive psychology counters this cycle by promoting emotional well-being, meaning, responsibility, and strength-based development (Seligman, 2002; Zare et al., 2016).

Teaching positive thinking skills fosters self-awareness and helps students recognize past positive experiences, encouraging a proactive and purposeful life (Seligman, 1991). Furthermore, the intervention enhanced students' sense of

school attachment and peer interaction, consistent with studies by Shoshani and Slone (2017) and Kern et al. (2015). According to Seligman's PERMA model (2011), well-being consists of five components: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. The components were all addressed in this intervention. Attachment theory further supports the idea that supportive environments nurture secure connections and school engagement.

Despite its promising results, the study faced limitations, including the inability to fully control external variables such as family support, socioeconomic status, and parental education. Implementing the intervention in only lower secondary schools limits the generalizability of findings. Therefore, the delivery of the program by the researcher may have introduced bias, affecting internal validity.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

We strictly adhered to all ethical considerations throughout the research process. This included ensuring the confidentiality of participants' identities, obtaining informed consent from all participants and explaining the research purpose.

Authors' contribution

The authors were fully involved in all stages and processes of the study. Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

Funding

The study was conducted without the funding of any institution or organization.

Acknowledgments

The authors would like to thank all participants for their time and participation in this study.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقاله پژوهشی

تدوین، تعیین اعتبار و روایی بسته مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر تجربیات زیسته دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف و تأثیر آموزش بسته بر حوزه‌های درون‌فردی و بین‌فردی دانش‌آموزان: یک مطالعه تک‌آزمودنی

رحیم بدری گرگری^{*id}: استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

badri_rahim@yahoo.com

شهرز نعتی: استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

یوسف ادیب: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

yousef_adib@yahoo.com

فیروز محمودی: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Firoozmahmoodi.@tabrizu.ac.ir

رباب جامدی: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

rojahedi@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف تدوین، اعتباربخشی، تعیین روایی بسته و اثربخشی بسته مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر حوزه درون‌فردی و بین‌فردی دانش‌آموزان متوسطه اول با عملکرد تحصیلی پایین انجام شد. روش این پژوهش از نوع آمیخته بود. برای طراحی بسته مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، تجربیات زیسته دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در محیط مدرسه (تعامل با معلمان، کادر مدرسه، دوستان و سایر دانش‌آموزان)، زندگی شخصی (ارتباط با خانواده) و جامعه بررسی شد و برای کسب اطمینان از روایی مطلوب بسته مداخلات، از روش روایی محتوایی با استفاده از مدل لاوشه با پانل خبرگان ۱۱ نفری و از دو ضریب کمی نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی استفاده شد. پس از اعتباریابی بسته، طی طرح A-B با آزمودنی‌های مختلف، سه دانش‌آموز متوسطه اول از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم با عملکرد تحصیلی پایین به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. کارایی بسته آموزشی در سه مرحله (خط پایه، ۱۲ جلسه درمان و پیگیری) با استفاده از پرسشنامه بررسی شد. داده‌ها به روش ترسیم دیداری تحلیل شدند. نتایج حاصل از تحلیل دیداری داده‌ها نشان داد برنامه «مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر تجربیات زیسته» از اعتبار کافی برخوردار است. روایی صوری بسته مداخله توسط متخصصان تأیید شد. همچنین، نتایج نشان داد برنامه طراحی شده بر حوزه درون‌فردی و بین‌فردی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و این اثربخشی در مرحله پیگیری تداوم داشته است. با توجه به اعتبار برنامه بالا و اثربخشی آن بر متغیرهای مختلف در گروه دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس و مسئولان ذی‌ربط در صورت نیاز از این مداخله استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: بسته مداخله روانشناسی مثبت، فرهنگ، عملکرد تحصیلی پایین، روایی محتوایی، متوسطه اول.

* نویسنده مسئول:



مقدمه

عملکرد تحصیلی از اهمیتی ویژه برخوردار است و ترک تحصیل و افت تحصیلی از مشکلات جدی مراکز آموزشی سراسر جهان است (Meng & Cia, 2025). یکی از دغدغه‌های امروز والدین و نظام آموزش و پرورش مسأله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ زیرا اعتقاد بر این است که پیشرفت تحصیلی یک شاخص کلیدی در ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و پیشرفت در تحصیل می‌تواند تا حدی موفقیت آنها را در زندگی آینده تضمین کند (Ansong et al., 2019). پیشرفت تحصیلی پایین اشاره به وضعیتی دارد که در آن، دانش‌آموز در هر دو شرایط آزمون‌های کلاس و امتحانات، پایین‌تر از پتانسیل بالقوه خود عمل می‌کند و این امر به اکتساب سطحی پایین از دانش می‌انجامد که دارای موفقیت لازم برای اتمام دوره نیست (Ofosua Adane, 2013). موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پدیده‌ای چندبُعدی است که بر رشد اجتماعی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموز اثر دارد (Steinmayr et al., 2019) و نتیجه مشترک عوامل درونی (تاب‌آوری)، بیرونی (حمایت‌های اجتماعی) (Meng & Cia, 2025) و آموزشی است (Aden, 2025). دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین بیشتر احتمال دارد در تحقق اهداف تحصیلی شکست بخورند، تکرار پایه کنند، بیکار باشند، سطح درآمد پایین‌تری داشته باشند و سطوحی پایین‌تر از رضایت از زندگی را تجربه کنند (Geary, 2011). این دانش‌آموزان رفتارهای پرخاشگرانه، زورگویانه و بدرفتاری با سایر دانش‌آموزان دارند و همچنین، نرخ بزهکاری

بیشتری دارند و از طرف دیگر، آنها نرخ ترک تحصیل بالاتری دارند، دارای عزت‌نفس و جایگاه اجتماعی پایین‌تر در مدرسه هستند و خودتنظیمی پایینی دارند (McLeod, 2011). مک‌کواچ و سیگل گزارش می‌کنند دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا و پایین در الگوهای انگیزشی و خودپنداره تحصیلی‌شان متفاوت هستند (McCoach & Siegel, 2001). دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین خوب عمل نمی‌کنند، بدون کتاب و انجام تکلیف به مدرسه می‌آیند، برای امتحانات مطالعه نمی‌کنند، فاقد انگیزش هستند، از طرف والدین و معلمان طرد می‌شوند، نمراتشان بر زندگی حرفه‌ای آینده‌شان هم اثر می‌گذارد و در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد متوسط و بالا، نگرش و احساساتی منفی‌تر به خود و مدرسه دارند (Ajjawi et al., 2020).

مسائل شناختی و عاطفی درگیر در امر تحصیل بر پیشرفت و ارتقای علمی دانش‌آموزان بسیار مؤثر هستند و در کنار امور آموزشی، باید به عواطف و احساسات دانش‌آموزان نیز توجه شود. دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند، احساس بی‌کفایتی و حقارت می‌کنند، بین تلاش و موفقیت خود رابطه‌ای نمی‌بینند، مأیوس می‌شوند و از ادامه تحصیل بازمی‌مانند (Phan & Ngu, 2014) و این امر مانع از کسب شغل و جایگاه اجتماعی مناسب در دانش‌آموزان می‌شود؛ از این رو، برای تحقق عملکرد تحصیلی باید در فراگیران، انگیزش، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد (Klocokova & Munk, 2011).

برای دستیابی به هدف‌های آینده هستند (Snyder & Lopez, 2002). روان‌شناسی مثبت‌نگر مطالعه علمی هیجانات مثبت، صفات فردی مثبت و ساختارهایی است که این رشد را سبب می‌شوند (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). در این رویکرد، با تأکید بر استعدادها و توانایی‌ها، بهینه‌سازی شادی‌ها، توجه و تمرکز کردن بیشتر بر مسائل و احساسات مثبت و منع کردن احساسات منفی از ورود به حیطه شخصی و افزایش ارتباطات مثبت، می‌توان بر سلامت افراد تأثیری مثبت گذاشت (Wood & Joseph, 2010).

مداخلات روان‌شناسی مثبت به طریقی فزاینده در حوزه تحصیل کاربردی و مؤثر هستند (Chim et al., 2024) و موجب افزایش انگیزه (درونی و بیرونی) (Wang & Zhang, 2025) و نگرش مثبت نسبت به مدرسه (Feldman Dahlin et al., 2010; Dreher, 2012)، توسعه قوای شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان و معلمان (Schunk, 2012)، کاهش رفتارهای خودآسیب‌رسان (Muhammad et al., 2025) و هیجانات منفی (Gianni et al., 2018) می‌شوند. افزون بر این، مداخلات روان‌شناسی مثبت موجب کاهش عواطف و احساسات منفی و افزایش تاب‌آوری می‌شوند (Brouzos et al., 2023; Tomczyk et al., 2023). بررسی پژوهش‌ها و مرور متون از جمله آسایش و سرشته‌دار (۱۴۰۰)، ریسی و فرامرزی (۱۳۹۸)، زمانیان (۱۳۹۶)، عرشی (۱۳۹۹)، اسمیتس و همکاران (Smeets et al., 2014)، ایرونز و لاد (Irons & Lad, 2017)، ایگنس (Ignace, 2016)، برینز و چن (Breines & Chen, 2012)، گلدزورثی (Goldsworthy, 2019)، گیلبرت و پروکتر

عملکرد تحصیلی با مفاهیم مرتبط با روان‌شناسی مثبت^۱ رابطه مثبت دارد (Gräbel, 2017). سلینگمن (۱۳۸۹) (پدر روان‌شناسی مثبت) می‌گوید: «این روان‌شناسی، روان‌شناسی قرن بیست‌ویکم است؛ علمی که به‌جای توجه به ناتوانی‌ها و ضعف‌های بشری، روی توانایی‌های افراد متمرکز شده است؛ توانایی‌هایی مانند شادزیستن، لذت‌بردن، قدرت حل مسأله و خوش‌بینی». مارتین سلینگمن و سیکزنتمیهای روان‌شناسی مثبت را چنین توصیف می‌کنند: «ما معتقدیم روان‌شناسی از عملکرد مثبت انسان پدید خواهد آمد و مورد پذیرش علمی قرار خواهد گرفت و سهمی مؤثر در رشد و شکوفایی افراد، خانواده‌ها و اجتماعات خواهد داشت (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). بر اساس نظریه سلینگمن، پنج مؤلفه اصلی به‌زیستی شامل هیجانات مثبت، درگیری، روابط مثبت، معنا و دستاورد هستند (Seligman, 2011). در همین راستا، مداخله مثبت‌نگر برای تمامی افراد به ویژه دانش‌آموزان برای تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، افزایش به‌زیستی، عزت‌نفس، خودکارآمدی و وابستگی به مدرسه بسیار مفید و سودمند است (Sin & Lyubomirsky, 2009). در حوزه تحصیل، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آنها زیاد است، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌تر هستند و اشتیاق بیشتری برای دنبال کردن آنها دارند، موانع را همچون چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند قادر به درس‌گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی

¹ Positive Psychology

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، پژوهش‌های پیشین اثرات مداخلات روان‌شناسی مثبت را بر سازه‌های مختلف تحصیلی و روان‌شناختی بررسی کرده‌اند و بیشتر این پژوهش‌ها به شیوه کمی انجام شده‌اند، در حالی که این مسأله نیازمند بررسی کیفی (پدیدارشناسی) است تا بتواند به طور کامل تجربیات زیسته دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین را بررسی و شناسایی کند و بر اساس مضامین آن، اقدام به تنظیم بسته و مداخله کند؛ از این رو، این پژوهش با هدف بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین و شناسایی چالش‌ها و ادراکات آنها از بافت و موقعیت موجود انجام شد و با بهره‌گیری از تکنیک‌ها و مداخلات روان‌شناسی مثبت، برنامه‌ای طراحی شد که کاملاً منطبق بر نیازهای این دانش‌آموزان است. در کل، این پژوهش درصدد آزمون فرضیه‌های زیر است:

۱- برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ از روایی محتوایی مناسبی برخوردار است.

۲- برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر قلمرو درون‌فردی (تحول مثبت، خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری) دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین اثرگذار است.

۳- برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر قلمرو بین‌فردی (تعلق به مدرسه و تعامل همسالان) دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین اثرگذار است.

روش

روش، شرکت کنندگان، نمونه: این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی بسته مداخلات

(Gilbert & Procter, 2006)، نف و گرمر (Neff & Germer, 2017)، مک آلن و لازارو (McAloon & Lazarou, 2019)، نف (Neff, 2003) و نف و همکاران (Neff et al., 2010) نشان داده است آموزش شفقت به خود می‌تواند موجب افزایش احساس شایستگی و ارزشمندی، کاهش خودناتوان‌سازی، مدیریت افکار و هیجانات منفی، ایجاد انگیزه، کاهش رفتارهای خودآسیب‌رسان و خودانتقادی و پذیرش خود شود. افزون بر این، پژوهش‌های انجام‌شده توسط صحراگرد فرجی و همکاران (۱۴۰۱)، فتاحی و همکاران (۱۴۰۰) و رضایی و شمس (۱۴۰۰) اهمیت تاب‌آوری را در شکل‌گیری روابط اجتماعی مناسب، ایجاد انگیزه و تلاش، غلبه بر افکار و هیجانات منفی و ایجاد تجربیات مثبت نشان داده‌اند. مطالعات انجام‌شده توسط احمدی و همکاران (۱۳۹۱)، زارعی و همکاران (۱۴۰۱)، فرزادی و همکاران (۱۳۹۴)، باتسون (Batson, 2002)، سهروردی و همکاران (Sohravardi et al., 2015)، روچ (Rutsch, 2013) و سوسا و همکاران (Sousa et al., 2010) نقش آموزش همدلی را بر روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر مانند عزت‌نفس، سازگاری عاطفی و سازگاری تحصیلی نشان داده‌اند. با توجه به آنچه گفته شد، از آموزش شفقت به خود، تاب‌آوری و همدلی، می‌توان برای تنظیم بسته مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ استفاده کرد.

بولاک بیان می‌کند برای تولید و استفاده از دانش پژوهشی متناسب با هر بافت، توجه به ابعاد تاریخی، فرایندهای فرهنگی و ویژگی‌های مختص هر منطقه ضروری است (Bullock, 2013).

روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ در حوزه درون‌فردی و بین‌فردی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین طراحی شده است. روش این پژوهش آمیخته (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی پژوهش از شیوه پدیدارشناسی استفاده شد. پژوهش پدیدارشناختی بر این باور است که در ورای توصیف‌های مختلف ارائه‌شده از واقعیت توسط افرادی که آن پدیده را تجربه کرده‌اند، یک ساختار اساسی یا ماهیت مشترک وجود دارد که می‌توان آن را کشف کرد (Moustakas, 1994)؛ از این رو، پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش برای کاوش تجربیات زیسته افراد در زمینه‌های مختلف است. در پدیدارشناسی حاضر، تجربیات زیسته دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در محیط مدرسه (تعامل با معلمان، کادر مدرسه، دوستان و سایر دانش‌آموزان)، زندگی شخصی (ارتباط با خانواده) و جامعه بررسی شده است تا احساسات آنها نسبت به خود، تحصیل و یادگیری، محیط آموزشی، ادراک آنها از نگرش جامعه، دوستان و والدین نسبت به خود، نگرش و دیدگاه شخص نسبت به توانمندی، عملکرد و آینده خود، بررسی کیفیت روابط فردی و اجتماعی و مهارت‌های فردی، تأثیرات ناشی از رفتارهای مثبت و منفی دیگران، شناسایی هیجانات و افکار و نحوه پاسخ به موقعیت‌های مختلف مشخص شود.

در بخش کمی، طرح آزمایشی این پژوهش تک‌موردی از نوع طرح A-B با سه آزمودنی بود و آزمودنی‌ها به ترتیب در مراحل خط پایه، درمان و پیگیری شرکت کردند و یافته‌های حاصل به منظور تعیین اعتبار بسته آموزشی تحلیل شدند. شرکت‌کنندگان مربوط به بخش طراحی و تدوین

برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. این پژوهش با هدف بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین در محیط آموزشی، تعامل با خانواده، دوستان، عوامل مدرسه و جامعه انجام شده است. روش نمونه‌گیری به شیوه هدفمند از نوع در دسترس بود که تا رسیدن به حد اشباع ۱۵ نفر ادامه داشت. جامعه آماری مربوط به بخش تعیین روایی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ مشتمل بر کل صاحب‌نظران و متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی، شاغل در مراکز علمی، آموزشی، پژوهشی و درمانی بود که از میان آنها، با روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر روش نمونه‌گیری ملاکی، تعداد ۱۱ نفر متخصص به عنوان نمونه و اعضای پانل اعتباربخشی و تعیین روایی برنامه انتخاب شدند. پس از تأیید اعتبار بسته، سه دانش‌آموز با عملکرد تحصیلی پایین به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به منظور دریافت رضایت برای شرکت در پژوهش، توضیحات لازم داده شد. نخست، در یک مرحله خط پایه گرفته شد. اندازه‌گیری در فرایند جلسه‌های مداخله قبل از جلسه‌های ۳، ۵، ۸ و ۱۱ و مرحله پیگیری بعد از ۱۰ روز انجام شد.

ابزار سنجش: برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه تا شرکت‌کننده ۱۵ام ادامه داشت و در مصاحبه ۱۵ام اشباع صورت گرفت و فرایند مصاحبه متوقف شد. تمام مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط و

اخذ نظرات صاحب نظران در خصوص عناصر و مؤلفه‌های بسته طراحی و تدوین شده بود.

پرسشنامه تعیین شاخص روایی محتوا (CVI)^۲: پرسشنامه تعیین شاخص روایی محتوا برنامه توسط پژوهشگران و متناظر با عناصر برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ ساخته شد. این پرسشنامه مربوط به اختصاصی بودن، شفافیت یا واضح بودن و سادگی یا روان بودن مطالب بیان شده در زیر هر یک از عناصر برنامه را به صورت مجزا ارزیابی کرد. به منظور محاسبه این شاخص، سه معیار مرتبط با اختصاصی بودن، سادگی یا روان بودن و وضوح یا شفافیت داشتن، با استفاده از یک طیف لیکرت چهاردرجه‌ای برای هر آیتم برنامه بررسی شدند. همچنین، این پرسشنامه حاوی یک پرسش باز پاسخ برای اخذ نظرات صاحب نظران در خصوص عناصر و مؤلفه‌های بسته طراحی و تدوین شده بود.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳: این مقیاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (PALS) ساخته می‌جلی و همکاران (Midgley et al., 2000) گرفته شده است. این آزمون در کل دارای ۲۶ گویه راجع به ادراکات دانش‌آموزان و دانشجویان، ویژگی‌های والدین، اساتید، معلمان و همسایگان است. در این پژوهش، از خرده‌مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده شد. ماده‌های مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میزان استفاده دانشجویان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموزان و دانشجویان با استفاده از

سپس برای انجام تحلیل روی کاغذ نوشته شدند. پرسش‌های مصاحبه به شرح زیر هستند:

زمانی که با عملکرد تحصیلی پایین خود مواجه می‌شوید، چه فکری می‌کنید و چه احساسی به شما دست می‌دهد؟

فکر و احساساتان درباره نظر و دیدگاه دبیران، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه درباره شما چیست؟

نظر والدیتان درباره شما چیست؟

جامعه و فرهنگ چه جهت‌گیری و دیدگاهی درباره دانش‌آموزان ضعیف دارد؟

علت حضورتان در مدرسه چیست؟

فکر می‌کنید اگر عملکرد تحصیلی‌تان بهتر بود، چه تغییری در وضعیت کلی شما ایجاد می‌شد؟ شخصیت و جایگاه اجتماعی شما تا چه اندازه با عملکرد تحصیلی‌تان مرتبط است؟ چه نمره‌ای به خودتان می‌دهید؟

پرسشنامه تعیین ضریب نسبی روایی محتوا (CVR)^۱: پرسشنامه تعیین ضریب نسبی روایی محتوا برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ توسط پژوهشگران و متناظر با عناصر بسته ساخته شد. این پرسشنامه ضرورت وجود هر یک از عناصر یا آیتم‌های تعیین شده برای برنامه را ارزیابی کرد. عناصر مدنظر در این پرسشنامه بر اساس یک طیف سه‌درجه‌ای به صورت «ضروری است»، «مفید است، ولی ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد»، نمره‌گذاری شدند. افزون بر این، این پرسشنامه حاوی یک پرسش باز پاسخ برای

^۲ Content Validity Index

^۳ Academic Self-Handicapping Scale

^۱ Content Validity Ratio

آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. میجلی و همکاران پایایی این مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (Midgley et al., 2000). این مقیاس در پژوهش ریسی و همکاران (۱۳۸۳) اعتباریابی شد که برابر ۰/۸۶ است. در این پژوهش، روایی این مقیاس از طریق همبسته‌کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت $r=0/29$ و با مقیاس هدف‌های عملکردی $r=0/23$ بوده است. همچنین، در پژوهش شکرکن و همکاران (۱۳۸۴)، کلیه ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های برگرفته از PALS با پرسشنامه ملاک در سطح $(P<0/0001)$ معنادار بودند که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد که قابل قبول است.

پرسشنامه تعامل با همسالان هادسون^۱: شاخص روابط با همسالان توسط والتر دیلو. هادسون در سال ۱۹۹۲ ساخته شده که از ۲۵ گویه تشکیل شده است که به منظور سنجش روابط و مشکلات با همسالان به کار می‌روند. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت هفت نقطه‌ای است که برای گزینه‌های «هرگز»، «خیلی به ندرت»، «کمی»، «گاهی اوقات»، «اغلب اوقات»، «تقریباً اکثر اوقات» و «همیشه» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ در نظر گرفته می‌شود. گویه‌های شماره ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱ و ۲۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۹۴ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی درونی زیاد و همچنین خطای استاندارد بسیار کم (۰/۴۴)

است. داده‌ای در خصوص پایایی بازآزمایی گزارش نشده است. این مقیاس از طریق مقایسه با گروه‌های شناخته‌شده نیز پایایی بسیار خوبی نشان داده است؛ به گونه‌ای که قادر است تفاوت آماری معناداری را بین افرادی که طبق اظهار خودشان دچار مشکلات ارتباطی با همسالان هستند و کسانی که مشکلی ندارند، آشکار کند (Pourgholami et al., 2015).

مقیاس ابعاد احساس تعلق به مدرسه^۲ بتی و بری: این مقیاس مشتمل بر ۲۷ گویه و در قالب ۶ بُعد؛ احساس تعلق به همسالان با ۴ گویه، حمایت معلم با ۹ گویه، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه با ۴ گویه، مشارکت در اجتماع با ۴ گویه، ارتباط فرد در مدرسه با ۳ گویه و مشارکت علمی با ۳ گویه، در قالب طیف لیکرت چهارگزینه‌ای نمره‌گذاری شد؛ به این صورت که گزینه «کاملاً مخالفم» نمره ۱، «مخالفم» نمره ۲، «موافقم» نمره ۳ و «کاملاً موافقم» نمره ۴ را دریافت کردند. نمره آزمودنی‌ها دارای دامنه‌ای از ۲۷ تا ۱۰۸ است. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری و همکاران به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه یادشده در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری تجدیدنظر شده است و ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش

² School Belonging Dimensions Scale

¹ Peer Interaction Questionnaire

انجام می‌شود که شناخت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دارد؛ به این صورت که معلم کلاس با توجه به شناختی که از دانش‌آموز خود به دست آورده است، پرسش‌های پرسشنامه را درباره هر دانش‌آموز به صورت جداگانه پاسخ می‌دهد. اعتباریابی این پرسشنامه تأیید شده است (Von der Embse, 2016). به منظور بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی، پرسشنامه در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی اجرا شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار سه‌عاملی ابزار با داده‌ها برازشی مناسب دارد. همچنین، بررسی‌های مربوط به روایی محتوا، سازه، همگرا و واگرا مؤید روایی مطلوب ابزار بود. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۷۵ تا ۰/۸۹) و روش تنصیف اسپیرمن-براون (۰/۷۱ تا ۰/۸۰) در سطح قابل قبول به دست آمد. بر اساس یافته‌ها، نسخه فارسی پرسشنامه از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب برخوردار است و می‌تواند به عنوان ابزاری معتبر و پایا برای سنجش خطرپذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان ایرانی استفاده شود (جعفرزاد و همکاران، ۱۴۰۲).

مقیاس تحول مثبت نوجوانی^۲ گلدوف و همکاران: این مقیاس تحول مثبت نوجوانی را از طریق ۵ شاخص شایستگی، اعتماد، ارتباط، خلق‌وخو و مراقبت اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه که توسط گلدوف و همکاران (Geldhof et al., 2014) ساخته شده، از درستی و قابلیت اعتماد قابل قبولی برخوردار است. نمونه ۱۷ پرسشی ساختار عاملی نسخه ۸۰ پرسشی را تکرار می‌کند. فرم ۱۷ پرسشی

شده است (Brew & Beatty, 2005). در ایران، نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) روایی و پایایی این پرسشنامه را بر روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش‌آموز پسر و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر) بررسی کردند. در این پژوهش، میزان آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد که پایایی قابل قبولی است که بیانگر پایایی قابل قبول ابزار است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در جامعه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی، به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ گزارش شده است. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی کل پرسشنامه نشان داد شاخص $\chi^2 df$ برابر ۲/۷۴۲ و در حد مطلوب و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۰۷۰ و مناسب و نشان‌دهنده برازش مناسب و خوب است؛ بنابراین، کلیه گویه‌های به‌کاررفته در پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه قدرت تبیین‌کنندگی مدنظر را برای پژوهش داشته‌اند.

ابزار سنجش خطرپذیری^۱: برای سنجش خطرپذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی، از پرسشنامه کیلگوس و همکاران (Kilgus et al., 2015) استفاده شد. مقیاس یادشده دارای ۱۹ پرسش و سه مؤلفه اجتماعی (۶ پرسش)، تحصیلی (۶ پرسش) و هیجانی (۷ پرسش) است که در طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (هرگز ۰، گاهی اوقات ۱، اغلب ۲، تقریباً همیشه ۳) رتبه‌بندی می‌شود. پاسخ‌گویی به این پرسشنامه توسط معلم کلاس

² Positive Youth Development

¹ Risk-Taking Scale

چندین بار با دقت مطالعه شدند تا آشنایی لازم با محتوای کلی، فضای معنایی و بافت تجربیات شرکت‌کنندگان حاصل شود. سپس، در مرحله کدگذاری اولیه، بخش‌های مهم و معنادار متن مشخص و برای هر قسمت برچسب‌هایی تعیین شدند که بیانگر مفاهیم کلیدی و نکات برجسته بودند. در گام بعد، کدهای مشابه و مرتبط در دسته‌هایی قرار داده شدند تا مضامین اولیه شکل گیرند و الگوهای مشترک و معنادار موجود در داده‌ها شناسایی شوند. سپس، مضامین فرعی مشخص و پس از استخراج، بازنگری شدند تا از انسجام درونی و ارتباط منطقی میان مضامین و داده‌های اصلی اطمینان حاصل شود. در نهایت، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها به صورت گزارشی توصیفی و تحلیلی تنظیم شد تا فرایند کشف مفاهیم و نتایج پژوهش به شکلی شفاف و منسجم ارائه شود.

یافته‌ها

مصاحبه‌شوندگان شامل ۱۵ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه اول بودند که ۶ نفر از آنها دانش‌آموز پایه هشتم و ۹ نفر دانش‌آموز پایه نهم بودند. از میان دانش‌آموزان پایه هشتم، ۱ نفر و از میان نهمی‌ها، ۲ نفر تجربه تکرار پایه داشتند. معدل دانش‌آموزان بین نمرات ۱۱/۸۶ و ۱۴/۳۲ قرار داشت. نتایج حاصل از شیوه تحلیل اسمیت (Smith, 1991) شامل ۵ تم اصلی و ۱۹ تم فرعی بود که برای طراحی بسته مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ از آنها استفاده شد. تم‌ها در جدول ۱ آورده شده‌اند.

درستی همگرایی معناداری با مشارکت در جامعه (۰/۲۱ تا ۰/۵۶) و درستی واگرا با افسردگی (۰/۴۰ تا ۰/۶۸-) و رفتارهای پرخطر (۰/۴۶-) تا ۰/۶۶) نشان داده است. قابلیت اعتماد این ابزار توسط میلوت (Milot, 2014) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۴ گزارش شد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه شد. هر یک از شاخص‌های شایستگی، اعتماد و مراقبت به وسیله سه گویه و خلق‌وخو و ارتباط به وسیله ۴ گویه اندازه‌گیری می‌شود. گویه‌های هر خرده‌مقیاس به شرح زیر هستند: خرده‌مقیاس شایستگی پرسش‌های ۱، ۲، ۳، اعتماد ۴، ۶، ۷، مراقبت ۱۱، ۱۲، ۱۳، خلق‌وخو ۵، ۸، ۹، ۱۰ و ارتباط ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷.

روش اجرا و تحلیل: پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز و هماهنگی با مدیریت دبیرستان، پژوهش در میان دانش‌آموزان شیفت‌های الف و ب اجرا شد. در ابتدا، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد و افراد واجد معیارهای ورود به پژوهش شناسایی شدند. سپس، در جلسه‌ای در اتاق مشاوره، هدف پژوهش و نحوه اجرای آن برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و پس از کسب رضایت آگاهانه، فرایند پژوهش آغاز شد. پس از تکمیل رضایت‌نامه‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته انجام شدند. در نهایت، پس از مصاحبه با فرد پانزدهم و مشاهده تکرار مطالب، اشباع نظری حاصل و فرایند مصاحبه‌ها متوقف شد.

برای تحلیل داده‌ها از روش اسمیت (Smith, 1991) استفاده شد. برای انجام این فرایند، ابتدا داده‌های متنی حاصل از مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها

جدول ۱

تم‌های اصلی و فرعی استخراج شده از تجربیات زیسته دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین برای طراحی بسته مداخله

Table 1
Main and Sub-Themes of the Experiences of Students with Low Academic Performance

تم اصلی	تم فرعی	مصاحبه‌شوندگان
روان‌شناختی	حقارت	۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲
	بی‌ارزشی	۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱
	افسردگی	۱، ۳، ۷، ۸
	بیزاری	۱، ۵، ۷، ۸، ۱۱
عاطفی-هیجانی	عدم پاسخ به آرزوهای والدین و تلاش برای برآوردن آنها	۲، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰
	طردشدن از سوی والدین	۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲
	تنبيه از سوی والدین	۳، ۵
	روابط نامناسب و ضعیف	۱، ۷، ۸
اجتماعی	کیفیت پایین تعامل معلم و دانش‌آموز	۱، ۵، ۷، ۸، ۱۱
	فقدان حمایت از سوی معلم	۱، ۲، ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱
	مقایسه شدن	۱، ۲، ۳، ۷، ۸، ۱۱
	اجتناب اجتماعی	۱، ۴، ۸
رفتاری	خودزنی و رفتارهای خودآسیب‌رسان	۱، ۷
	مشکلات خواب	۱۳
	قربانی شدن	۱، ۴، ۵، ۱۰
	عدم ثبات قدم	۱، ۶، ۸، ۱۰
تحصیلی	بی‌انگیزگی	۱، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴
	خودناتوان‌سازی	۲، ۴، ۶، ۷، ۱۰
	عدم تلاش	۱، ۲، ۴، ۱۰، ۱۱

شماره‌های آمده در مقابل تم‌ها مربوط به شماره هر یک از مصاحبه‌شوندگان هستند. پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در ۵ تم اصلی طبقه‌بندی شده‌اند که عبارت‌اند از: الف) عوامل روان‌شناختی، ب) عوامل عاطفی-هیجانی، پ) عوامل اجتماعی، ت) عوامل رفتاری و ث) عوامل تحصیلی.

تم اصلی ۱: عوامل روان‌شناختی

عوامل روان‌شناختی یکی از مضامین و تم‌های اصلی این پژوهش در زمینه تجربیات دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین است. دانش‌آموزان با عبارت‌هایی مانند «حس حقارت می‌کنم» و «احساس پستی دارم» تجربیات و احساس خود را بیان می‌کنند.

تم فرعی ۱: حقارت: «از سوی دیگران تحقیر می‌شوم و خود را فردی پست می‌دانم» و «مرا خنگ و عقب‌مانده هم صدا می‌زنند - مورد تمسخر و تحقیر دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌گیرم».

تم فرعی ۲: بی‌ارزشی: «خود را بی‌ارزش فرض می‌کنم، به خود افتخار نمی‌کنم و خود را فردی بی‌خود و به‌دردنخور می‌دانم» و «من بی‌مصرف هستم و از دید همه پست و بی‌ارزش هستم، نمی‌توانم در جامعه جایگاهی ارزشمند داشته باشم».

تم فرعی ۳: افسردگی: «این اتفاقات موجب افسردگی من شده است» و «می‌خواهم از این زندگی فاصله بگیرم و به غم و اندوه پایان دهم».

تم فرعی ۴: بی‌زاری: «از خودم متنفرم» و «از مدرسه و کار در آن بیزارم، از مدرسه و خودم بیزارم».

تم اصلی ۲: عوامل عاطفی-هیجانی

عوامل عاطفی-هیجانی دومین مورد مرتبط با تجربیات دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین است.

«هزینه و سرمایه والدینم را هدر می‌دهم. مامانم می‌گوید همه بچه دارند ما هم داریم حیف هزینه‌ای که برای تو کردیم» و «والدینم می‌گویند تو مایه ننگ ما هستی و معلمان به من می‌گویند تو چیزی نمی‌شوی».

تم فرعی ۱: عدم پاسخ به آرزوهای والدین و تلاش برای برآوردن آنها: «والدینم تنها مدرسه را عامل خوشحالی خود می‌دانند و برای همین من مدرسه می‌روم ولی دوست دارم کارها را بدون اجبار والدین انجام دهم» و «والدینم از من ناامید شده‌اند و من نتوانستم آرزوهای آنها را برآورده کنم».

تم فرعی ۲: طرد شدن از سوی والدین: «کاش والدینم توجه بیشتری به من داشتند» و «کاش می‌توانستم مورد توجه والدینم قرار بگیرم».

تم فرعی ۳: تنبیه از سوی والدین: «مامانم گاهی به من و خودش فحش می‌دهد که چنین بچه‌ای دارد» و «حس اجبار، تنبیه و تحقیر از سوی والدینم دارم».

تم اصلی ۳: عوامل اجتماعی

سومین مؤلفه مهم مرتبط با تجربیات دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین عوامل اجتماعی است.

«نمی‌توانم با معلمان ارتباط خوبی برقرار کنم و از سوی دانش‌آموزان مسخره می‌شوم» و «معلمان به من اهمیت نمی‌دهند و توجهی به من نمی‌کنند، اصلاً حمایتی از من نمی‌شود و حتی نمی‌پرسند درس خوانده‌ای یا خیر؟».

خودم از شر خودم راحت شوم» و «به این فکر می‌کنم که خودکشی کنم و از درس رها شوم».

تم فرعی ۲: مشکلات خواب: «گاهی افکار منفی نمی‌گذارد تا صبح بخواهم».

تم فرعی ۳: قربانی شدن: «می‌خواهم از دیگران شکایت کنم تا حرفی در مورد من نزنند، از مقایسه‌های افراد دچار آزاردهی می‌شوم» و «ارزش من به خاطر نمره کم از دست رفته است، دیگران به من گیر می‌دهند و گرنه شادتر می‌بودم، جامعه اجازه حرکت به من نمی‌دهد».

تم اصلی ۵: عوامل تحصیلی
عوامل تحصیلی پنجمین مؤلفه از تجربیات دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین است که در پژوهش حاضر به آن اشاره شده است.

«نمی‌توانم در آینده شغل خوبی داشته باشم، پس فایده‌ای ندارد که درس بخوانم، پس وقت خودم را هدر نمی‌دهم» و «درس خواندن هیچ حسی در من ایجاد نمی‌کند و علاقه‌ای ندارم، درس را متوجه نمی‌شوم و نمی‌خواهم هم متوجه شوم».

تم فرعی ۱: عدم ثبات قدم: «صد خود را برای درس‌هایم نگذاشته‌ام (تمام تلاشم را نکرده‌ام)» و «تلاش می‌کنم ولی بیشتر وقت‌ها ول می‌کنم».

تم فرعی ۲: بی‌انگیزگی: «دیگر برایم فرقی ندارد که نمره می‌گیرم یا نه و سرنوشت‌م را می‌پذیرم، من همین‌که هستم» و «درس خواندن هیچ حسی در من ایجاد نمی‌کند و علاقه‌ای ندارم».

تم فرعی ۱: روابط نامناسب و ضعیف: «پیش بقیه محبوبیت ندارم» و «بقیه گاهی به والدین و خانواده‌ام توهین می‌کنند، همکلاسی‌هایم مرا بد قضاوت می‌کنند و کسی با من دوست نمی‌شود».

تم فرعی ۲: کیفیت پایین تعامل معلم و دانش‌آموز: «اگر دبیرها کمتر تحقیر کنند شاید خوب شوم و بهتر درس بخوانم، معلمان به من توجه ندارند و بیشتر از طرف دبیران تحقیر می‌شوم. می‌خواهم از سرزنش‌های مدیر خلاص شوم» و «کاش در کلاس معلم‌ها به جای سرزنش مرا تشویق می‌کردند».

تم فرعی ۳: فقدان حمایت از سوی معلم: «در مدرسه احساس حمایت نمی‌کنم، معلم‌ها مرا جدی نمی‌گیرند و اهمیتی به من نمی‌دهند» و «من در مدرسه از طرف کسی حمایت نمی‌شوم اصلاً».

تم فرعی ۴: مقایسه شدن: «والدینم مرا با دیگران مقایسه می‌کنند و با مقایسه کردن من خرد می‌شوم».

تم فرعی ۵: اجتناب اجتماعی: «می‌خواهم در اجتماع نباشم» و «وقتی در مورد نمرات صحبت می‌شود جمع را ترک می‌کنم».

تم اصلی ۴: عوامل رفتاری
عوامل رفتاری چهارمین مؤلفه از تجربیات دانش‌آموزان با عملکردی تحصیلی پایین است.

«می‌خواهم با خودزنی و آسیب به خودم از شر خودم راحت شوم» و «مدرسه مرا آزار روحی می‌دهد».

تم فرعی ۱: خودزنی و رفتارهای خودآسیب‌رسان: «می‌خواهم با خودزنی و آسیب به

تم فرعی ۳: خودناتوان‌سازی: «دوست دارم تلاش کنم ولی بی‌فایده است» و «اگر بخوانم هم فایده‌ای ندارد پس وقت خودم را هدر نمی‌دهم».

تم فرعی ۴: عدم تلاش: «خیلی کم تلاش می‌کنم» و «برای یادگیری تلاش نمی‌کنم».

با توجه به تم‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌های انجام‌شده، دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین در پنج حوزه روان‌شناختی، عاطفی-هیجانی، اجتماعی، رفتاری و تحصیلی دارای چالش و مشکلات هستند؛ از این رو، انجام مداخلات در راستای افزایش احساس شایستگی، ارزشمندی، کاهش افکار و احساسات منفی، ایجاد انگیزه،

آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و کاهش خودناتوان‌سازی در میان این دانش‌آموزان ضروری است. با استناد به مطالعات انجام‌شده و بررسی‌شده در بخش مقدمه مقاله، هدف بسته حاضر ارائه مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین و ارتقای میزان تاب‌آوری، همدلی، شفقت به خود و پذیرش خود به منظور کمک به کاهش احساس بی‌ارزشی، حقارت، خودناتوان‌سازی، بی‌انگیزگی، بهبود مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، کنترل افکار منفی و جایگزین کردن هیجانات مثبت است. خلاصه جلسات مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ در [جدول ۲](#) ارائه شده است.

جدول ۲

شرح جلسات بسته مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ

Table 2
Description of Sessions of the Culture-Based Positive Psychology Intervention Package

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی اولیه و پیش‌آزمون	آشنایی با اعضای گروه و صحبت درباره اهداف دوره، بیان مقررات و اصول جلسات، اهمیت رعایت نظم و فعال‌بودن در بحث‌ها و اجرای پیش‌آزمون.
دوم	آشنایی با روان‌شناسی مثبت	معرفی روان‌شناسی مثبت و مفاهیم آن از جمله امیدواری، صبر و خوش‌بینی و بیان ویژگی‌های افراد مثبت‌نگر و پیامدهای مثبت‌نگری و خوش‌بینی در زندگی افراد و معرفی تکنیک‌های روان‌شناسی مثبت
سوم	احساس ارزشمندی	تعریف شایستگی و ارزشمندی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش شایستگی و احساس ارزشمندی و اجرای تمرین شناسایی حقه‌باز برای رهایی از خودارزشمندی مشروط.
چهارم	پذیرش خود	آموزش و اجرای تمرین خود را همان‌طور که هستید ببینید، تمرین منتقد، نقدشونده و مشاهده‌گر مشفق در جلسه مداخله و آموزش تمرین مثبت بمانید برای اجرا در زندگی روزمره.
پنجم	شفقت به خود و سامان‌دهی افکار و احساسات	آموزش تمرین‌های مهربانی با خود از جمله نوشتن نامه تسلی‌بخش به خود و تمرین بغل‌کردن برای مدیریت احساسات منفی در زمان‌هایی که مشوش

هستید.		
ششم	افزایش عزت نفس و خودپنداره مثبت	اجرای تمرین تحسین خود، تمرین شکل دادن خودگویی های مثبت برای تقویت خودپنداره مثبت حتی در رویارویی با اشتباهات و ناامیدی ها
هفتم	متوقف کردن خودانتقادی و ایجاد انگیزه	اجرای تمرین شناسایی آنچه در واقع می خواهید (ایجاد انگیزه درونی برای اصلاح رفتارهای نادرست مانند تنبلی به جای سرزنش و تحقیر خود) و ایجاد تجربیات مثبت مانند ملاقات و تعامل با معلم.
بیان مفهوم تاب آوری و راه های ایجاد آن از جمله آموزش برقراری و حفظ ارتباط با دیگران، تأکید بر اهمیت روابط مثبت با دیگران و نگرش مثبت و عاری از سرزنش نسبت به آنها، انجام تمرین شناسایی تاب آوری و تأکید بر اجرای هفتگی آن،		
هشتم	تاب آوری و همدلی	ارتقای همدلی با آموزش مهارت های قراردادن خود به جای دیگران، استنباط نشانه غیرکلامی در کلام و رفتار دیگران (دانش آموزان دیگر و معلمان)، قسمت هایی از فیلم های مختلف پخش می شود و از دانش آموزان درخواست می شود خود را جای افراد داستان قرار دهند و احساسات آنها را یادداشت کنند.
نهم	آموزش مهارت های اجتماعی	آموزش مفاهیم نظر مثبت به دیگران داشتن، احترام به دیگران، رعایت آداب گفت و گو، نظردادن، نوبتی صحبت کردن و تعارف کردن در صحبت کردن، نحوه پرسیدن و پاسخ دادن، نحوه شروع کردن و به پایان رساندن گفت و گو، پذیرش قوانین.
دهم	مقابله با افکار منفی	کاربرد نظریه ABC الیس، آموزش مثبت بودن از طرق به چالش کشیدن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها، تکلیف: پنج عامل مثبت را در زندگی خود فهرست کنید، شامل افراد، فعالیت یا هر رویدادی که از نظر خودشان مثبت تلقی می شود.
یازدهم	مثبت نگری و پیشگیری از رفتارهای خود آسیب رسان	استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوشبینی و ارائه فعالیت جایگزین کردن افکار منطقی و مثبت به جای افکار غیرمنطقی و منفی و تصویرسازی ذهنی و آموزش تکنیک یادآوری تاب آوری در گذشته و اجرای آن در مواقع تنش زا.
دوازدهم	تمرین و تثبیت مطالب	جمع بندی و نتیجه گیری و ارائه کاربرگ برای مرور آموخته ها، پاسخ گویی به پرسش های اعضا و ارزیابی کل جلسات، تشکر و قدردانی از اعضا برای شرکت در جلسات، اجرای جلسه پس آزمون.
پس از طراحی بسته مداخلات روان شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، به منظور تعیین روایی بسته		
پیشگیری مدنظر، از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. این روش مبتنی بر میزان مرتبط بودن اجزای		

مختلف ابزار مدنظر بر پایه قضاوت پانل متخصصان است (Lawshe, 1975). برای این منظور، پس از تعیین اعضای پانل متخصصان، ابتدا یک نسخه از پیش‌نویس بسته پیشگیری تدوین‌شده در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا ضمن بررسی روایی صوری برنامه، نظرات خود درباره محتوای بخش‌های مختلف برنامه را به صورت مبسوط و کتبی اعلام کنند. به منظور بررسی روایی

محتوایی به شکل کمی، از دو ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد.

در جدول ۳، مقادیر روایی محتوا (CVR) برای معیار «ضرورت هر جلسه» و شاخص روایی محتوا (CVI) مربوط به معیار «مرتبط بودن محتوا با هدف» نیز برای هر جلسه ارائه شده است.

جدول ۳

مقادیر نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) برای جلسات آموزشی

Table 3

Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) Values for Training Sessions

جلسات	نسبت روایی محتوا (CVR) تعداد پاسخ‌های ضروری	شاخص CVR	شاخص روایی محتوا (CVI) تعداد پاسخ‌های کاملاً مرتبط	تعداد پاسخ‌های مرتبط اما نیازمند بازبینی	شاخص CVI
اول	۱۱	۱	۱۱	۰	۱
دوم	۱۱	۱	۱۰	۱	۱
سوم	۹	۰/۶۳	۱۰	۱	۱
چهارم	۱۱	۱	۱۰	۱	۱
پنجم	۱۰	۰/۸۱	۱۱	۰	۱
ششم	۹	۰/۶۳	۹	۲	۱
هفتم	۱۱	۱	۱۱	۰	۱
هشتم	۱۰	۰/۸۱	۱۱	۰	۱
نهم	۱۰	۰/۸۱	۱۰	۱	۱
دهم	۱۰	۰/۸۱	۱۰	۱	۱
یازدهم	۱۱	۱	۱۱	۰	۱
دوازدهم	۱۰	۰/۸۱	۱۱	۰	۱
درصد کلی	۰/۸۶				

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که روایی محتوای جلسه/جلسات معنادار است ($p < 0/05$).

میانگین نمرات آزمودنی‌ها در مراحل مختلف خط پایه، مداخله و پیگیری ارائه شده است.

برای تعیین اثربخشی بسته طراحی‌شده از طرح تک‌آزمودنی با سه آزمودنی استفاده شد. در جدول ۴،

جدول ۴

میانگین نمرات متغیرهای وابسته در مراحل مختلف پژوهش

Table 5

Average Scores of Dependent Variables in Different Stages of the Research

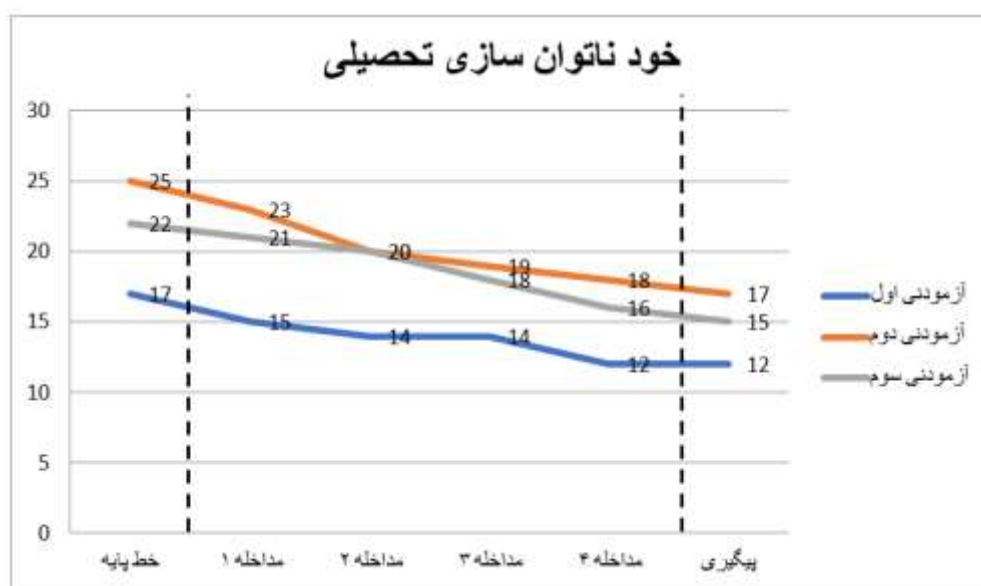
متغیر	میانگین خط پایه	میانگین مداخله ۱	میانگین مداخله ۲	میانگین مداخله ۳	میانگین مداخله ۴	میانگین پیگیری
خودناتوان سازی تحصیلی	۲۱/۳۳	۱۹/۶۷	۱۸	۱۷	۱۵/۳۳	۱۴/۶۷
روابط با همسالان	۹۵/۶۷	۹۲/۳۳	۸۹/۳۳	۸۶/۶۷	۸۳/۶۷	۸۲/۶۷
تعلق به مدرسه	۶۶/۳۳	۶۹	۷۲	۷۵/۶۷	۷۸/۳۳	۸۱
ریسک پذیری تحصیلی	۴۴/۳۳	۴۸/۳۳	۵۲	۵۵	۵۷/۳۳	۵۷/۶۷
تحول مثبت نوجوانی	۴۱	۴۳/۳۳	۴۵	۴۸/۶۷	۵۱	۵۴/۳۳

با توجه به مندرجات **جدول ۴**، روند اثربخشی برنامه مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر تعامل با همسالان، خودناتوان سازی تحصیلی، تعلق به مدرسه، ریسک پذیری تحصیلی و تحول مثبت نوجوانی مشهود است؛ به طوری که این اثربخشی در مرحله پیگیری نیز تداوم داشته است.

برای تعیین اثربخشی بسته طراحی شده از طرح تک آزمودنی با سه آزمودنی استفاده شد. در

طرح های تک آزمودنی، معمولاً برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل های نموداری و ترسیمی استفاده می شود. در این مطالعه، بر اساس صعود و نزول متغیرهای وابسته، قضاوت انجام شده است. در ادامه، تحلیل دیداری داده ها در قالب نمودار ارائه شده است.

پروژه گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

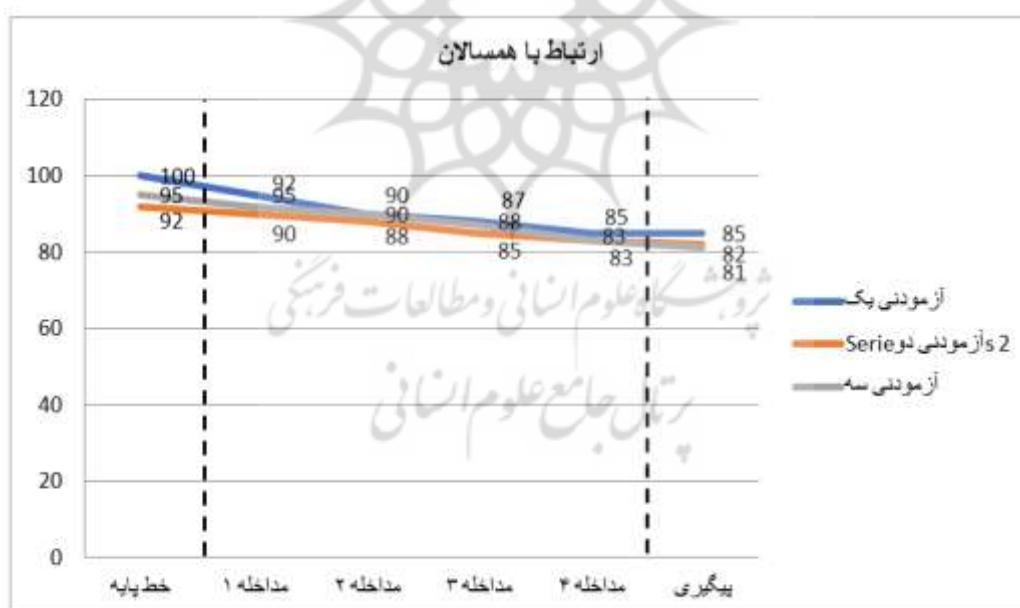


شکل ۱

نمودار ترسیم دیداری متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی در مراحل مختلف پژوهش

Figure 1

Visual Diagram of the Variable of Academic Self-Handicapping in Different Stages of the Research

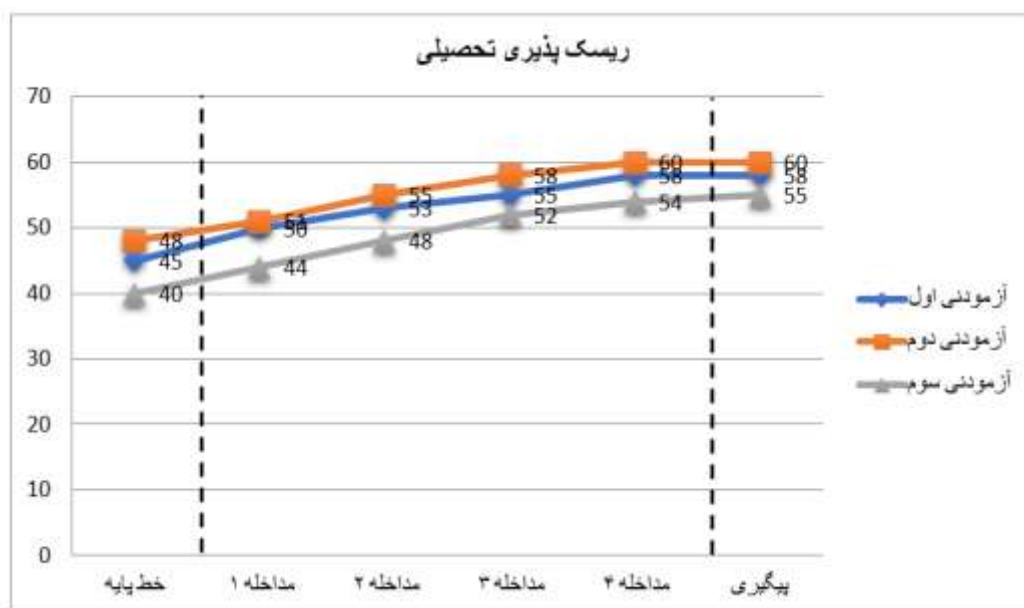


شکل ۲

نمودار ترسیم دیداری متغیر ارتباط با همسالان در مراحل مختلف پژوهش

Figure 2

Visual Diagram of the Peer Relationship Variable at Different Stages of Research

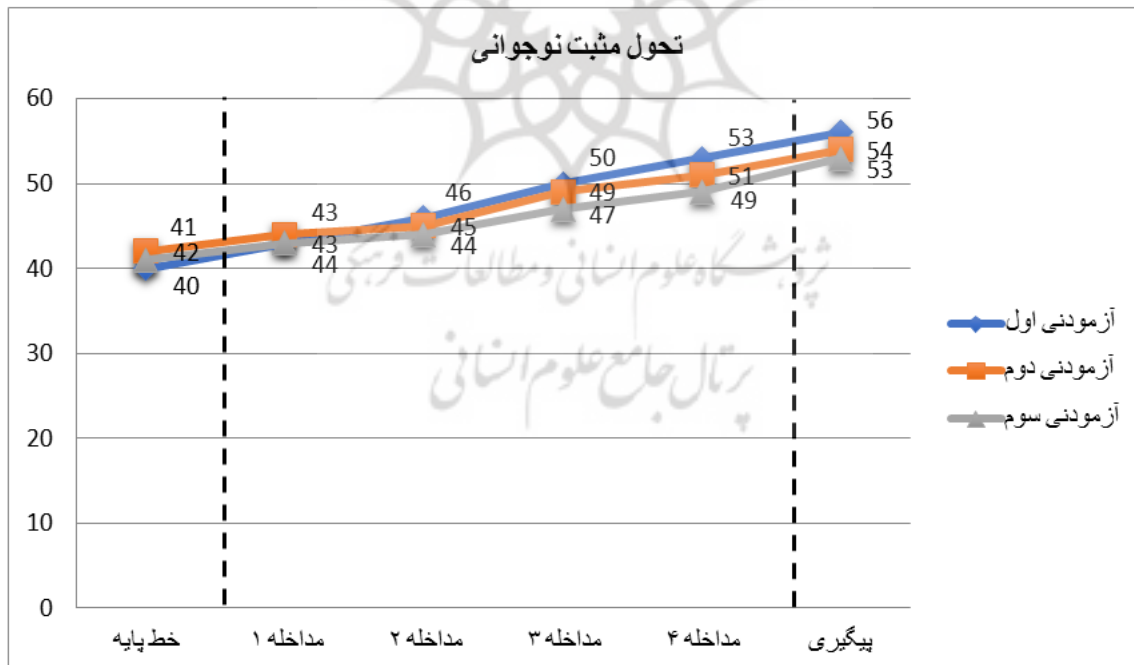


شکل ۳

نمودار ترسیم دیداری متغیر ریسک پذیری تحصیلی در مراحل مختلف پژوهش

Figure 3

Visual Diagram of the Educational Risk-Taking Variable at Different Stages of the Research

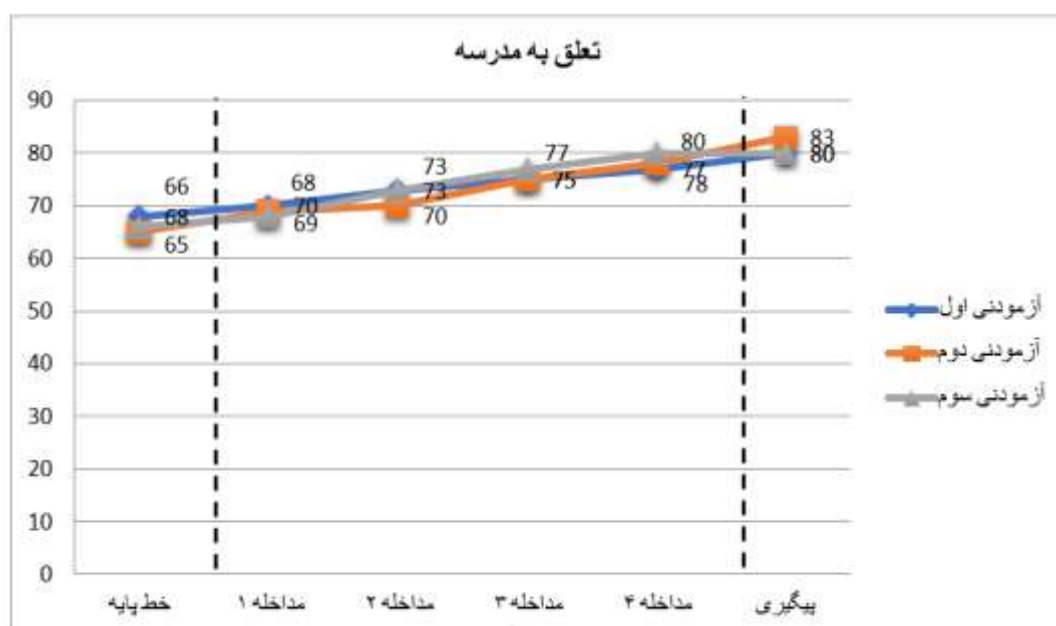


شکل ۴

نمودار ترسیم دیداری متغیر تحول مثبت نوجوانی در مراحل مختلف پژوهش

Figure 4

Visual Diagram of the Positive Youth Development Variable at Different Stages of the Research



شکل ۵

نمودار ترسیم دیداری متغیر تعلق به مدرسه در مراحل مختلف پژوهش

Figure 5

Visual Diagram of the School Attachment Variable at Different Stages of the Research

مراحل مداخله روند صعودی داشته و این اثربخشی در مرحله پیگیری پایدار بوده است؛ بنابراین، نتایج مقایسه میزان این متغیرها در شرایط خط پایه، مداخله و پیگیری نشان می‌دهد بسته آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر افزایش میزان تعلق به مدرسه، ریسک‌پذیری تحصیلی و تحول مثبت نوجوانی آزمودنی‌ها اثربخش است. به طور کلی، نتایج تحلیل‌های دیداری نشان داد فرضیه‌های دوم و سوم پژوهش تأیید شده‌اند.

در مجموع، با توجه به تحلیل دیداری نمودارها، برنامه آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر کاهش میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی و مشکلات تعامل با همسالان و افزایش تعلق به مدرسه، ریسک

تحلیل دیداری داده‌های پژوهش: تحلیل دیداری شکل‌های ۱ و ۲ بیانگر این است که میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی و تعامل با همسالان آزمودنی‌ها در مرحله مداخله روند نزولی داشته است و این تغییرات در مرحله پیگیری نیز تداوم داشته است؛ بنابراین، نتایج مقایسه میزان این متغیرها در شرایط خط پایه، مداخله و پیگیری نشان می‌دهد بسته آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر بهبود تعامل با همسالان و خودناتوان‌سازی تحصیلی آزمودنی‌ها اثربخش است. همچنین، تحلیل دیداری شکل‌های ۳ و ۴ و ۵ نشانگر این است که میزان ریسک‌پذیری تحصیلی و تحول مثبت نوجوانی و تعلق به مدرسه آزمودنی‌ها طی

ابعاد تاریخی، فرایندهای فرهنگی و ویژگی‌های مختص هر منطقه ضروری است (Bullock, 2013).

در این پژوهش، با بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان از طریق روش پدیدارشناسی، تعدادی مضمون استخراج شدند که شامل حقارت، بی‌ارزشی، افسردگی، بیزاری، عدم پاسخ به آرزوهای والدین و تلاش برای برآوردن آنها، طردشدن از سوی والدین، تنبیه از سوی والدین، روابط نامناسب و ضعیف، کیفیت پایین تعامل معلم و دانش‌آموز، فقدان حمایت از سوی معلم، مقایسه‌شدن، اجتناب اجتماعی، خودزنی و رفتارهای خودآسیب‌رسان، مشکلات خواب، قربانی‌شدن، عدم ثبات قدم، بی‌انگیزگی، خودناتوان‌سازی و عدم تلاش هستند. پژوهش‌های مختلف تأثیر معنادار مداخلات روانشناسی مثبت بر بهبود این مضامین را نشان داده‌اند. از جمله مفاهیم مهم بسته مداخلات ایجاد تفکر و بینش مثبت در دانش‌آموزان است. امروزه، مفاهیم روانشناسی مثبت در نهادها و مؤسسه‌ها از جمله محل کار، مدارس، اجتماع و خانواده بسط یافته‌اند (Schueller, 2015). توانایی تفکر مثبت به عنوان یک تسهیل‌کننده عمل می‌کند؛ یادگیری را سرعت می‌بخشد و باعث می‌شود هر شخص ادراکات منفی خود را به مثبت تبدیل کند و به رویدادها و وقایع منفی نگاهی معنادار بیندازد تا منافع آن عایدش شود (Seligman, 2011)؛ بنابراین، می‌توان گفت آموزش روانشناسی مثبت می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا با دیدی مثبت‌تر با دیگران رابطه

پذیری تحصیلی و تحول مثبت نوجوانی مؤثر است؛ از این رو، برنامه طراحی‌شده آموزش مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ از اعتبار درونی کافی برخوردار و بر متغیرهای وابسته اثربخش است.

بحث

هدف از این پژوهش تدوین و اعتباریابی بسته مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بود که به روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شد. در آغاز، به منظور تعیین مفاهیم و چارچوب کلی بسته، با دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین مصاحبه شد و تجربیات زیسته این دانش‌آموزان، احساسات، هیجانات، چالش‌ها و مشکلات آنها شناسایی شد و سپس، برنامه مداخله روانشناسی مثبت متناسب با نیازها و چالش‌های این دانش‌آموزان طراحی شد. مسائل شناختی و عاطفی درگیر در امر تحصیل، پیرامون پیشرفت و ارتقای علمی دانش‌آموزان بسیار مؤثر هستند و در کنار امور آموزشی، باید به عواطف و احساسات دانش‌آموزان نیز توجه ویژه شود. یکی از ویژگی‌های بسته حاضر مبتنی بر فرهنگ بودن آن است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند بیان و حصول نیازهای جهانی انسان نیز می‌تواند به فرهنگ وابسته باشد (Wong, 2013). بولاک بیان می‌کند برای تولید و استفاده از دانش پژوهشی متناسب با هر بافت، توجه به

برقرار کنند، از مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی قوی‌تری برخوردار شوند، با دیگران ارتباط مثبت بیشتری برقرار کنند و از روابط خود نیز راضی باشند (Golestaneh & Behzadi, 2019). پژوهش انجام‌شده توسط آلما و موهانتی (Alam & Mohanty, 2024) با عنوان مهندسی شادی نشان داده است مداخلات مبتنی بر امید موجب افزایش احساس خودارزشمندی، بهبود عملکرد تحصیلی و احساس رضایتمندی می‌شوند. در همین راستا، پژوهش باوردا و همکاران (Baourda et al., 2023) نشان داده است آموزش مثبت‌اندیشی موجب افزایش امید، خوش‌بینی، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، بهبود عملکرد تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس می‌شود.

یکی دیگر از چالش‌های دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین که در تدوین بسته حاضر به آن توجه شده است، مسأله تعامل و ارتباط مؤثر با دیگران و عدم حمایت اجتماعی است. پژوهش فارو و همکاران (Faro et al., 2025) نشان داده است شیوه‌های آموزشی حمایتی انگیزه درونی را افزایش می‌دهد و به مشارکت تحصیلی پایدار کمک می‌کنند. افزون بر این، پژوهش براون و تیلر (Brown & Taylor, 2024) اثربخشی مداخلات ترکیبی شامل آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، رشد ذهنیت و حمایت اجتماعی، را بر کاهش نرخ ترک تحصیل و بهبود عملکرد در دانش‌آموزان ضعیف نشان می‌دهد.

داشتن مهارت‌های ارتباطی مؤثر (از مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی) در دانش‌آموزان موجب ایجاد و ادامه روابط صحیح و رضایت‌بخش با همسالان، همکلاسی‌ها و معلمان می‌شود و این نوع روابط به تدریج دلبستگی‌هایی خاص را در دانش‌آموزان نسبت به معلم، همکلاسی‌ها، کارکنان مدرسه و محیط آن و حتی فعالیت‌های انجام‌شده و روزانه در آن به وجود می‌آورند و آنها به آن افراد خاص و در کل مدرسه‌ای که در آن تحصیل می‌کنند، احساس تعلق و سازگاری خواهند کرد. از طرف دیگر، دانش‌آموزان با مثبت‌نگری و امیدواری نسبت به تحصیل و نتایج فعالیت‌های خود، جهت‌گیری نسبت به آینده‌ای روشن و تلاش برای موفقیت و رسیدن به اهداف در آینده، مستقیماً موجب درگیری بیشتر در زمینه تحصیلی و در نتیجه، سازگاری تحصیلی می‌شوند (فتاحی و همکاران، ۱۴۰۰). افزون بر این، با توجه به نیاز دانش‌آموزان، در تدوین بسته به آموزش مهارت‌های همدلی و شفقت به خود توجه شده است. همدلی به افراد این امکان را می‌دهد تا خود را با احساس و فکر دیگران نسبت به خود هماهنگ کنند و امکان تعامل مؤثر با دیگران را فراهم می‌کند (Dodge & Frame, 1982). از سوی دیگر، همدلی از میزان تفسیرهای سوگیرانه افراد نسبت به رفتار و افراد دیگر می‌کاهد و شانس رفتارهای مبنی بر پذیرش را افزایش می‌دهد (وزیری و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰). در همین راستا، پژوهش‌ها اثربخشی مداخلات شفقت به خود بر

امر، یافته‌ها نشان‌دهنده مرتبط بودن، وضوح و سادگی آن است. برای ایجاد فضای بیشتر، افزایش مشارکت در یادگیری و جذابیت فرایند آموزش، تلاش شد از ایجاد جلسات حضوری و آموزش چهره‌به‌چهره، بهره‌گیری از داده و امکانات هوشمند، از فعالیت‌های مختلف مانند تکالیف گروهی استفاده شود. با توجه به این نتایج، می‌توان مطمئن بود بسته مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ از اعتبار لازم برای ارائه و آموزش برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین برخوردار است.

یافته‌های پژوهش در زمینه تأثیر مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر حوزه درون‌فردی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، فرضیه دوم پژوهش را تأیید کرد. نتایج نشان داد مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، ریسک‌پذیری تحصیلی و تحول مثبت نوجوانان اثری معنادار دارد. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۳؛ Dohmen et al., 2023; Shoshani & Steinmetz, Schwinger et al., 2014; Wang et al., 2022). ترس از شکست به عنوان یکی از انگیزه‌های اصلی خودناتوان‌سازی تحصیلی شناخته شده است (Martin et al., 2003; Schwinger, 2013). افراد متمایل به شکست، بیشتر احتمال دارد اهدافی غیرواقع‌بینانه را تعیین و دنبال کنند. همچنین، در دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز، نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عدم اعتماد به خود عزت‌نفس پایین را به همراه می‌آورد (Rhodewalt, 1990). این در حالی است که مداخلات روان‌شناسی مثبت می‌تواند برای تغییر

خودکارآمدی (Smeets et al., 2014) و خودانتقادی (McAloon & Lazarou, 2019) عزت‌نفس دانشجویان (ریسی و فرامرزی، ۱۳۹۸) را نشان داده‌اند. افرادی که شفقت به خود بیشتری دارند، با توجه به پذیرش خود و خودانتقادی کمی که دارند، احساس ارزشمندی می‌کنند. به علاوه، افرادی که شفقت به خود زیادی دارند، در تجربه وقایع ناخوشایند که متضمن ارزیابی و مقایسه اجتماعی است، با در نظر گرفتن اینکه همه انسان‌ها ممکن است خطا کنند و همه انسان‌ها مرتکب اشتباه می‌شوند، احساسات منفی کمتری را تجربه می‌کنند. این امر سبب می‌شود فرد به‌جای غرق‌شدن در هیجانات منفی و مقصردانستن خود و احساس انزوا و تنها بودن، به پذیرش و سعی در جبران آنها برآید (رضاپور و نصوحی، ۱۳۹۷). همچنین، بر اساس رویکرد دایدریخ و همکاران (Diedrich et al., 2014)، آموزش شفقت به خود همانند یک سبک تنظیم هیجانی مثبت عمل می‌کند که هیجانات منفی فرد را کاهش می‌دهد و هیجانات مثبت را جایگزین آن می‌کند؛ از این رو، به نظر می‌رسد به واسطه این خودتنظیمی هیجانی، میزان خودانتقادی فرد (چه انتقاد از سوی خویش و چه انتقاد بیرونی) کاهش می‌یابد.

یکی از مراحل مهم و اولیه ساخت یک بسته آموزشی و استاندارد کسب روایی محتوایی آن است. یافته‌های پژوهش مؤید فرضیه اول پژوهش است. در خصوص روایی محتوایی بسته از دیدگاه متخصصان

مواردی همچون کمبود عواطف مثبت، عدم احساس مسئولیت و فقدان معنا در زندگی کمک‌کننده باشند (زارع و همکاران، ۱۳۹۴). روان‌شناسی مثبت‌نگر، به‌جای تأکید بر عواطف منفی، عواطف و تجربیات مثبت را بررسی می‌کند و به‌جای دست‌گذاشتن بر نقاط ضعف افراد، به توانمندی‌های آنها توجه می‌کند (Seligman, 2006)؛ از این رو، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و درباره‌ی خویش و جهان کنجکاو شوند. همچنین، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازشناسند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند (Seligman, 1975). آموزش روان‌شناسی مثبت مستلزم داشتن توانایی تفکر مثبت است که بر اساس آن، می‌توان همه چیز را تغییر داد. توانایی تفکر مثبت به عنوان یک تسهیل‌کننده عمل می‌کند؛ یادگیری را سرعت می‌بخشد و باعث می‌شود هر شخصی ادراکات منفی خود را به مثبت تبدیل کند و به رویدادها و وقایع منفی نگاهی معنادار بیندازد تا منافع آن عایدش شود (Seligman, 2011). همچنین، در فرد احساس کنترل بر محیط اطراف را ایجاد می‌کند که موجب می‌شود فرد به‌جای ناامیدی و احساس ناتوانی، احساس مسئولیت و انگیزه کند؛ در نتیجه، در دانش‌آموزان موجب اشتیاق بیشتر به تحصیل می‌شود.

در حوزه تحصیل، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آنها بالاست، در یافتن راه‌های جایگزین برای

دستیابی به اهداف خلاق‌تر هستند و اشتیاق بیشتری برای دنبال‌کردن آنها دارند، موانع را همچون چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند قادر به درس‌گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده هستند (Snyder & Lopez, 2002). این امر موجب می‌شود تا در مواجهه با موانع و مشکلات، بیشتر روی اهداف خود بمانند و برای رسیدن به اهداف خود، از راه‌های متفاوت بهره بگیرند. در آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، از نوجوانان خواسته می‌شود نقاط مثبت، موفقیت‌ها و استعدادهای خود را ثبت کنند و به‌نوعی خود را بازبینی کنند. وقتی فرد نسبت به استعدادها و موفقیت‌های خودش آگاه باشد، به‌سهولت تسلیم دیگران نمی‌شود، به داشته‌های خود تکیه می‌کند و اعتمادبه‌نفس او افزایش می‌یابد، ابتکار عمل به خرج می‌دهد، لیاقت و قدرت به دست می‌آورد، حس خودکم‌بینی او کاهش می‌یابد، اشتغال‌های ذهنی منفی‌اش کم می‌شوند و نسبت به خود حسی خوب پیدا می‌کند. همچنین، ممکن است در فعالیت‌های بیشتری شرکت کند و با افراد بیشتری ارتباط برقرار کند؛ به این ترتیب، نگرش دیگران نسبت به او تغییر می‌کند و با او بهتر رفتار می‌کنند و در نتیجه، افزایش انگیزش، افزایش احساس ارزشمندی، اعتمادبه‌نفس، افزایش خلاقیت و ابتکار را تجربه می‌کند و این همان چیزی است که سبب افزایش کارایی دانش‌آموزان در تحصیل و در همه زمینه‌های زندگی می‌شود (خنجسته و عبدلی، ۱۴۰۲).

مدرسه و تعامل با همسالان تأثیری معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های پیشین هم‌سو است (Kern et al., 2015; Shoshani & Slone, 2017). بر اساس نظریه سلیگمن (2011)، پنج مؤلفه اصلی به‌زیستی شامل هیجانات مثبت^۱، درگیری^۲، روابط مثبت^۳، معنا^۴ و دستاورد^۵ هستند. مداخلات روانشناسی مثبت با تمرکز بر این ابعاد، به ویژه روابط مثبت و بامعنا، محیطی را فراهم می‌کنند که در آن، دانش‌آموزان احساس می‌کنند بخشی ارزشمند از یک کل هستند. این احساس ارزشمندی و معنادار بودن نقش آنها در مدرسه مستقیماً به افزایش حس تعلق می‌انجامد. از سوی دیگر، نظریه دلبستگی نیز می‌تواند به عنوان چارچوبی مکمل در تبیین این رابطه مطرح شود. بر اساس این نظریه، نوجوانانی که در محیط‌های امن و حمایت‌گر قرار می‌گیرند (مانند مدرسه‌ای با مداخلات روانشناسی مثبت)، احتمال بیشتری دارد که دلبستگی ایمن‌تری نسبت به فضای یادگیری پیدا کنند و احساس تعلق بیشتری داشته باشند. مداخلات روانشناسی مثبت با آموزش مهارت‌های هیجانی، توجه به همدلی، ارتقای خودآگاهی اجتماعی و تمرکز بر نقاط قوت بین‌فردی، به بهبود تعامل با همسالان کمک می‌کنند (Seligman, 2011).

بر اساس نظریه به‌زیستی سلیگمن که شامل مؤلفه‌های هیجان مثبت، درگیری، روابط مثبت، معنا و دستاورد است، مداخلات روانشناسی مثبت با تقویت این ابعاد می‌توانند زیربنای روانی لازم برای رشد سالم نوجوانان را فراهم کنند (Seligman, 2011). همچنین، نظریه تحول مثبت نوجوانی که بر شایستگی، اعتمادبه‌نفس، ارتباط، شخصیت و دلسوزی تأکید دارد، با روانشناسی مثبت هم‌راستا است و نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری بر ظرفیت‌ها و منابع مثبت نوجوانان می‌تواند به ارتقای کیفیت زندگی آنان منجر شود (Lerner et al., 2005). از بُعد تحولی نیز، نظریه تحول مثبت نوجوانی که بر اساس مدل C۵ (شایستگی، اعتمادبه‌نفس، ارتباط، منش و دلسوزی) شکل گرفته است، تأکید می‌کند رشد نوجوانان باید بر پایه منابع مثبت فردی و اجتماعی باشد. مداخلات روانشناسی مثبت، به ویژه آنهایی که به مهارت‌های اجتماعی توجه دارند، مستقیماً به مؤلفه «ارتباط» این مدل مربوط می‌شوند. زمانی که نوجوانان در برنامه‌هایی شرکت می‌کنند که مهارت‌هایی همچون گوش‌دادن فعال، بازخورد مثبت، حل مسأله بین‌فردی و مشارکت در فعالیت‌های گروهی را آموزش می‌دهند، توانمندی بیشتری در تعامل با همسالان از خود نشان می‌دهند (Lerner et al., 2005).

در نهایت، یافته‌های پژوهش مؤید فرضیه سوم پژوهش است و نشان می‌دهد مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر تعلق به

¹ Positive Emotions

² Engagement

³ Positive Relationships

⁴ Meaning

⁵ Accomplishment

عوامل مدرسه در زمینه مشکلات دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بررسی و مداخلات لازم برای این دو گروه طراحی و اجرا شوند.

منابع

آسایش، د.، و سررشته‌دار، آ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر کاهش سطوح خودانتقادی و بهبود وضوح تصور از خود در دانش‌آموزان دارای معلولیت جسمانی. نشریه علمی رویش روان‌شناسی، ۱۰(۵)، ۱۱۹-۱۲۸.

<https://frooyesh.ir/article-1-2655-fa.html>

احمدی، م. س.، حاتمی، ح. ر.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر زنجان.

پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲(۵)، ۹۹-۱۱۵. <https://sid.ir/paper/475437/fa>

جعفرنژاد، ک.، شهینی‌یلاق، م.، آتش‌افروز، ع.، و امیدیان، م. (۱۴۰۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غربالگری ارزیابی خطر رفتار اجتماعی، تحصیلی و هیجانی. نشریه علمی رویش روان‌شناسی، ۱۲(۸)، ۳۵-۴۴.

<https://frooyesh.ir/article-1-4618-fa.html>

حسینی، س. ع.، سلیمی، ح.، و عیسی زادگان، ع. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش خودناتوان سازی تحصیلی دانش

هر پژوهشی که انجام می‌شود، با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود که ممکن است بر فرایند پژوهش تأثیرگذار باشند. البته برطرف کردن برخی از این موانع از عهده پژوهشگر خارج است. این پژوهش نیز با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. یکی از محدودیت‌های پژوهش عوامل اجتماعی مانند حمایت خانواده، وضعیت اقتصادی، تحصیلات والدین و نگرش‌های والدین نسبت به آموزش است که ممکن است بر متغیرهای وابسته تأثیرگذار باشند و کنترل کامل این متغیرها در پژوهش ممکن نبوده است. افزون بر این، با توجه به اینکه این پژوهش بر اساس تجربیات زیسته دانش‌آموزان دوره متوسطه اول طراحی و اجرا شده است، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های دانش‌آموزی در دوره‌های تحصیلی متفاوت نیازمند احتیاط و توجه به تفاوت‌های زمینه‌ای است و آموزش برنامه توسط خود پژوهشگران محدودیتی است که امکان سوگیری را افزایش می‌دهد و ممکن است اعتبار درونی پژوهش را خدشه‌دار کند. همچنین، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش این است که شکست‌های تحصیلی و شرایط خاص آزمودنی‌ها ممکن است آنها را مستعد ابتلا به افسردگی کرده باشد؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود تجربیات زیسته این گروه از دانش‌آموزان در پژوهش‌های بعدی برای تدوین بسته‌های مبتنی بر افسردگی استفاده شود. افزون بر این، با توجه به نتایج حاصل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تجربیات و ادراکات والدین و

۱۰۱. <https://icssjournal.ir/article-1-96-fa.html>

fa.html

ریسی، ح.، و فرامرزی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودشفقتی بر عزت نفس، تنظیم هیجان و افکار اضطرابی کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله دارای اختلال افسردگی شهرکرد. پرسشگری کودکان، ۵(۳)، ۱۷-۲۵.

<https://jpen.ir/article-1-279-fa.html>

زارع، ح.، محبوبی، ط.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۴)، ۹۳-۱۱۰.

https://journals.iau.ir/article_520775.html

زارعی، ع.، مکوندی، ب.، احتشامزاده، پ.، و باوی، س. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و امنیت روانی دانش آموزان پسر متوسطه دوم. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۲، ۱-۶.

<https://jdisabilstud.org/article-1-2034-fa.html>

زمانیان، م. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر نگرش های ناکارآمد، خودانتقادی و شفقت به خود بیماران مبتلا به ام اس [پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد.

آموزان پسر مدارس راهنمایی شبانه روزی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۰(۱۸)، ۸۳-۱۰۲.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2014.1848>

خجسته، س.، و عبدلی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مثبت اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۹(۳)، ۱۰۸-۸۳. <https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448>

رضاپور، ی.، و نصوحی، م. (۱۳۹۷). اثربخشی مداخله تلفیقی امیددرمانی و درمان مبتنی بر سبک زندگی آدلری بر خودکارآمدی، حس انسجام و شفقت خود در زنان معلول جسمی-حرکتی. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۵.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.27226.1669>

رضایی، م.، و شمس، ع. ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین تاب آوری تحصیلی و معنای تحصیلی در دانش آموزان پسر دبیرستانی شهرستان فلاورجان. فصلنامه چشم انداز امین، ۳(۲)، ۳۲-۴۰.

<https://civilica.com/doc/1004336>

ریسی، ف.، هاشمی شیخ شبنانی، س.، و فاتحی زاده، م. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس. تازه های علوم شناختی، ۶(۳-۴)، ۹۳-

تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری
تحصیلی دانش آموزان. مطالعات روانشناسی،
۱۸ (۴۳)، ۶۳-۸۴.

شکرکن، ح.، هاشمی شیخ‌شانی، س. ا.، و نجاریان، ب. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی برخی از پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه‌ی آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۱۲ (۳)، ۷۷-۱۰۰.

فرزادی، ف.، فرامرزی، ح.، و عشکی، ح. (۱۳۹۴).
 بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی
 بر عزت نفس، سازگاری و همبستگی
 دانش‌آموزان دبیرستانی اهواز. کنفرانس
 بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی.
 تهران، ایران.

صحراگرد فرجی، س.، هارون رشیدی، ه.، و
کاظمیان مقدم، ک. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله
مثبت‌نگر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان
دارای افت تحصیلی. پژوهشنامه روانشناسی
مشت، ۱(۲)، ۵۱-۶۴.

مکیان، ر. س.، و کلانتر کوشه، س. م. (۱۳۹۴).
هنجاریابی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه
و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش
پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران.
اندازه‌گیری، تربیت، ۶(۲۰)، ۱۱۹-۱۳۸.

عرشی، س. (۲۴ خرداد، ۱۳۹۹). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس توانایی حل مسأله اجتماعی و خوددشفت‌ورزی در نوجوانان. دومین کنگره تازه‌یافته‌ها در حوزه خانواده، بهداشت روان، اختلالات، پیشگیری و آموزش، تهران.

وزیری، ش.، و لطفی عظیمی، ا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۸ (۳۰)، ۱۶۷-۱۷۵.

References

- Aden, A. A. (2025). What matters to academic performance: A brief review of literature. *International Journal of Scientific Research and Management*, 13(2), 3930-3950.
<https://doi.org/10.18535/ijstrm/v13i02.el04>
- Ahmadi, M. S., Hatami, H., & Asadzadeh, H. (2012). The effect of communication skills training on social adjustment and

فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، و مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دبستگی به مدرسه، خوددنداره

- disabilities. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 10(5), 119–128.
<https://frooyesh.ir/article-1-2655-fa.html> [In Persian]
- Baourda, V. C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2024). Efficacy of the “Feel Good-Think Positive”, A school-based positive psychology intervention targeting optimism and hope in children. *The Journal of Positive Psychology*, 19(6), 1091-1108.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2297216>
- Batson, C. D., Ahmad, N., Ilishner, D. A., & Tsang, J. (2002). Empathy and altruism. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 485-498). Oxford University Press.
<https://B2n.ir/ep1292>
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143.
<https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Brew, C., & Beatty, B. (2005). Measuring student sense of connectedness with school: the development of an instrument for use in secondary schools. *Leading and Managing*, 11(2), 103-118. <https://B2n.ir/us3230>
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Baourda, V. C., Tassi, C., Stavrou, V., Moschou, K., & Brouzou, K. O. (2023). “Staying home—Feeling positive”: Effectiveness of an online positive psychology group intervention during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 42(4), 2749–2761.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01613-x>
- Brown, K., & Taylor, E. (2024). Building resilience in low-achieving students: A academic achievement of high school students in Zanjan. *Social Psychology Research*, 2(5), 99-115.
<https://sid.ir/paper/475437/fa> [In Persian]
- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2020). Persisting students’ explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Happiness engineering: Impact of hope-based intervention on life satisfaction, self-worth, mental health, and academic achievement of Indian school students. *Cogent Education*, 11(1), 2341589.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2341589>
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13-23.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.003>
- Arshi, S. (2020, June 13). *Prediction of social adjustment based on social problem-solving ability and self-compassion in adolescents*. Proceedings of the 2nd Congress on New Findings in Family, Mental Health, Disorders, Prevention, and Education, Tehran, Iran.
<https://civilica.com/doc/1038107/> [In Persian]
- Asayesh, A., Dokhtmohammad, S., & Sarreshtehdar, A. (2021). The effectiveness of self-compassion training on reducing self-criticism levels and improving self-concept clarity in students with physical

- student engagement in Ethiopian higher education institutions: Evidence from one institution. *Plos One*, 20(2), e0318731.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318731>
- Farzadi, F., Faramarzi, H., & Ashki, H. (2015). *Investigating the effect of life skills training on self-esteem, adjustment and empathy of high school students in Ahvaz*. Proceedings of the International Conference on Psychology and Life Culture. Tehran, Iran
<https://civilica.com/doc/426449/> [In Persian]
- Fattahi, O., Jadidi, J., Ahmadiyan, H., & Moradi, O. (2021). The effectiveness of the training package of educational resilience, school attachment, academic self-concept and academic engagement on academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 63-84.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6485> [In Persian]
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-sessions goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13, 745-759.
<https://doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4>
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal. *Developmental Psychology*, 47, 1539-1552.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025510>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. J., Napolitano, K. S., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). The creation and validation of short and very short measures of PYD. *Journal of*
- multi-component intervention. *Journal of School Psychology*, 62, 150-165.
- Bullock, M. (2013). International psychology. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: History of psychology* (pp. 562-596). John Wiley & Sons, Inc.
<https://awspntest.apa.org/record/2012-27019-025>
- Chim, K., Lai, J. T., & Chan, B. T. Y. (2024). Embedding positive psychology into curriculum to promote posttraumatic growth, psychological flexibility, and socio-emotional competencies in higher education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1450192.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450192>
- Dahlin, M., Fjell, J., & Runeson, B. (2010). Factors at medical school and work related to exhaustion among physicians in their first postgraduate year. *Nordic Journal of Psychiatry*, 64(6), 402-408.
<https://doi.org/10.3109/08039481003759219>
- Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S., Hiller, W., & Berking, A. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behavior Research and Therapy*, 58, 43-51.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.05.006>
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
<https://doi.org/10.2307/1129373>
- Dohmen, T., Quercia, S., & Willrodt, J. (2023). On the psychology of the relation between optimism and risk-taking. *Journal of Risk and Uncertainty*, 67(2), 193-214.
<https://doi.org/10.1007/s11166-023-09409-z>
- Faro, M. H., Gutu, T. S., & Hunde, A. B. (2025). Major factors influencing

- Hosseini, A., Salimi, H., & Isa Zadegan, A. (2014). The effect of cognitive hope enhancing training on reduction of academic procrastination and self-handicapping in boy students of boarding guidance schools in Boukan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(18), 83-102.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2014.1848> [In Persian]
- Ignace, M. (2016). *Self-compassion and self-criticism in non-suicidal self-injury (NSSI)* [Master thesis, University of Adelaide]. Researchgate.
<https://B2n.ir/ht7362>
- Irons, C., & Lad, S. (2017). Using compassion focused therapy to work with shame and self-criticism in complex trauma. *Australian Clinical Psychologist*, 3(1), 1743. <https://B2n.ir/db6343>
- Jafarnezhad, K., Shehniyailagh, M., Atashafrouz, A., & Omidian, M. (2023). Investigating the psychometric characteristics of the Persian version of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener Scale (SAEBRS-TRS). *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 12(8), 35-44.
<https://frooyesh.ir/article-1-4618-fa.html> [In Persian]
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Khojasteh, S., & Abdoli, M. (2023). The effect of positive thinking intervention on academic burnout and academic engagement among elementary school students. *Positive Psychology Research*, 9(3), 83-108.
- Research on Adolescence, 24(1), 163-176. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>
- Gianni, L., Bisagni, G., Colleoni, M., Del Mastro, L., Zamagni, C., Mansutti, M., ..., & Viale, G. (2018). Neoadjuvant treatment with trastuzumab and pertuzumab plus palbociclib and fulvestrant in HER2-positive, ER-positive breast cancer (NA-PHER2): An exploratory, open-label, phase 2 study. *The Lancet Oncology*, 19(2), 249-256.
[https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(18\)30001-9](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(18)30001-9)
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 13(6), 353-379.
<https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Goldsworthy, S. (2019). *A qualitative exploration of the connections among quality of relationships with parent (s), self-compassion, and academic motivation in young adults* [Master thesis, Brock University].
<http://hdl.handle.net/10464/14495>
- Golestaneh, S. M., & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of Positive Psychology Intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2), 187-208.
<https://doi.org/10.29252/apsy.13.2.187>
- Gräbel, B. F. (2017). *The relationship between wellbeing and academic achievement: A systematic review* [Unpublished MA Thesis] University of Twente.

628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.617>
- McAloon, J., & Lazarou, K. D. (2019). Preventative intervention for social, emotional and behavioural difficulties in toddlers and their families: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4).
<https://doi.org/10.3390/ijerph16040569>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 2, 71-76. <https://B2n.ir/nz2105>
- McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 53, 482-497.
<https://doi.org/10.1177/0022146512462888>
- Meng, Q., & Cia, Z. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Educational Psychology*, 16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1463643>
- Midgley, C., Maehrer, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., ..., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 19(2).
<https://pure.psu.edu/en/publications/manual-for-the-patterns-of-adaptive-learning-scales/>
- Milot, A. S. (2014). *Positive youth development as a framework for examining the relationship between conformity to gender norms, social support, and adolescent mental health* [Doctoral dissertation, Boston College].
- <https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448> [In Persian]
- Kilgus, S. P., Sims, W. A., von der Embse, N. P., & Riley-Tillman, T. C. (2015). Confirmation of models for interpretation and use of the Social and Academic Behavior Risk Screener (SABRS). *School Psychology Quarterly*, 30(3), 335.
<https://doi.org/10.1037/spq0000087>
- Klocokova, D., & Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15, 993-997.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.227>
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
<https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Makiyan, R. A. S., & Kalantarkousheh, S. M. (2015). Standardization of the School Belonging Questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation among students in Tehran. *Educational Measurement*, 6(20), 119-138.
<https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790> [In Persian]
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Debus, R. L., & Williamson, A. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-

- and achievements: a motivational approach. *Educational Journal*, 3(4), 203-216.
<https://doi.org/10.11648/j.edu.20140304.11>
- Pourgholami, K., Aleghaei, M., & colleagues. (2015). The effectiveness of self-knowledge training on self-esteem and peer relations in junior high school female students in Farashband, Iran. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6 S6), 124-130.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n6s6p121>
- Raeesi, F., Hashemi Sheykh Shaabani, E., & Fatehizadeh, M. (2004). The relationship between educational self-handicapping and mastery, performance focus and performance avoidance goals in students, parents, teachers and classroom. *Advances in Cognitive Sciences*, 6(3-4), 93-101.
<http://icssjournal.ir/article-1-96-en.html> [In Persian]
- Raeesi, H., & Faramarzi, S. (2019). The effectiveness of self-compassion training on self-esteem, emotion regulation, and anxiety thoughts in 10- to 12-year-old children with depressive disorder in Shahrekord. *Journal of Pediatric Nursing*, 5(3), 17-25.
<https://jpen.ir/article-1-279-fa.html> [In Persian]
- Rezaei, M., & Shams, A. H. (2015). Investigating the relationship between academic resilience and academic meaning in high school male students in Falavarjan. *Perspective in Applied Psychology*, 3(2), 32-40.
<https://civilica.com/doc/1004336/> [In Persian]
- Rezapour, Y., & Nasouhi, M. (2018). Investigating the effectiveness of the combined intervention based on hope therapy and Adler's lifestyle therapy on self-efficacy, sense of coherence and
- <https://ur.bc.edu/system/files/2025-04/bc-ir101486.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Muhammad, H., Munawar, Z., Ullah, Z., Hussain, B., Afridi, Y., Shahzeb, & Saddique, A. (2025). The role of mental well-being, spirituality, and positive thinking in reducing suicide tendency: A regression analysis. *Sociology & Cultural Research Review*, 3(1), 866-875.
<https://scrrjournal.com/index.php/14/article/view/131>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
<https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2010). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.003>
- Neff, K., & Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological wellbeing. In E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 371-385). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.27>
- Ofofua Adane, L. (2013). *Factors affecting low academic achievement of pupils in kemp methodist junior high school in Aburi, Eastern Region* [M.A thesis, University of Ghana, Legon].
<https://pdfs.semanticscholar.org>
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning

- Seligman, M. E. (1975). *On depression, development, and death*. Freeman.
- Seligman, M. E. (2006). Afterword: Breaking the 65 Percent Barrier. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 230–236). Oxford University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-05297-013>
- Seligman, M. E. (2010). *Authentic happiness* (M. Tabrizi, R. Karimi, & A. Niloufari, Trans.). Danjeh Publications. [In Persian].
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>
- Shekarkan, H., Hashemi Sheikhshabani, E., & Najjarian, B. (2005). An investigation of the relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected consequences in Ahvaz ninth-grade. *Psychological Achievements*, 12(3), 77–100.
https://psychac.scu.ac.ir/article_16356.html [In Persian]
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8, 1866.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' self-compassion in women with physical disabilities. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 9, 163–185.
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.27226.1669> [In Persian]
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In E. R. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_3
- Rutsch, E. (2013). *Increasing empathy, manual empathy training*. The Center for Building a Culture of Empathy and Compassion.
- Sahragard-Faraji, S., Haroon Rashidi, H., & Kazemian Moghadam, K. (2022). The effectiveness of positive psychology intervention on motivational beliefs of students with academic underachievement. *Positive Psychology Research*, 8(2), 51–64.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2022.130539.2183> [In Persian]
- Schueller, S. M. (2015). Positive psychology. In *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 140–147). Elsevier Inc..
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping: Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744.
<https://doi.org/10.1037/a0035832>

- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Tomczyk, S., Marlinghaus, L., Schmidt, S., & Bartha, S. (2023). Best possible selves in times of crisis: Randomized controlled trial of best possible self-interventions during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Positive Psychology*, 19. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2297213>
- Vaziri, Sh., & Lotfi Azimi, A. (2011). The effect of empathy training on reducing aggression in adolescents. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 8(30), 167–175. <https://sid.ir/paper/101560/fa> [In Persian]
- von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2016). Evaluating the applied use of a mental health screener: Structural validity of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener. *Psychological Assessment*, 28(10), 1265. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pas0000253>
- Wang, J., Cui, R., Stolarz-Fantino, S., Fantino, E., & Liu, X. (2022). Differences in mood, optimism, and risk-taking behavior between American and Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 12, 781609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781609>
- Wang, R., & Zhang, H. (2025). Integrating positive psychology principles in vocational education: A new approach to boosting student well-being and mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervention: a practice-friendly meta-analysis, Electronic version). *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Smeets, E., Neff, K. D., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Perspective, Psychiatry Research*, 190(1), 72-78. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>
- Smith, J. A. (1991). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harre, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 9–26). Sage.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Sohravardi, B. H., Barzegar Bafrooei, K., & Fallah, M. H. (2015). The effect of empathy training programs on aggression and compatibility students of elementary schools in Yazd, center of Iran. *International Journal of Pediatrics*, 3(4-2), 841–851. <https://doi.org/10.22038/ijp.2015.4694>
- Sousa, A., McDonald, S., Rushby, J., Li, S., Dimoska, A., & James, C. (2010). Why don't you feel how I feel? Insight into the absence of empathy after severe traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 48(12), 3585–3595. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.07.004>

- of students at Payame Noor University in Boukan. *Journal of Instruction and Evaluation (Journal of Educational Sciences)*, 8(4), 93–110.
https://journals.iau.ir/article_520775.html [In Persian]
- Zarei, A., Makvandi, B., Ehteshamzadeh, P., & Bavi, S. (2022). The effectiveness of empathy skills training on social adjustment and psychological security of male high school students. *Disability Studies*, 12, 1–10.
<https://jdisabilstud.org/article-1-2034-fa.html> [In Persian]
- Zamanyan, M. (2017). *The effectiveness of compassion-based therapy on dysfunctional attitudes, self-criticism, and self-compassion in patients with multiple sclerosis* [Unpublished Master's thesis]. Islamic Azad University, Najafabad Branch. [In Persian]
- academic motivation. *Acta Psychologica*, 254.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104834>
- Wong, P. T. (2013). Cross-cultural positive psychology. In *Encyclopedia of cross-cultural psychology*. Oxford, UK: Wiley Blackwell Publishers.
<http://www.drpaulwong.com/cross-cultural-positive-psychology>
- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213–217.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.06.032>
- Zare, H., Mahboobi, T., & Salimi, H. (2016). The effect of cognitive hope-enhancing training on reducing academic procrastination and self-handicapping





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی