



Developing an Academic Resilience Training Program Based on Positive Psychology Approach and Its Effectiveness on Students' Academic Self-Efficacy

Nadia Rostami¹ , Esmail Sadipour^{2*} , Hassan Asadzadeh³ , Soghra Ebrahimi Qawam⁴

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: nadia_rostami2003@yahoo.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: e.sadipour@atu.ac.ir
3. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: Asadzadeh@atu.ac.ir
4. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: gavam@atu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 21 Sep 2024
Revised: 19 Feb 2025
Accepted: 19 Apr 2025
First Published: 11 Oct 2025

Keywords:
Academic Resilience Training Program, Academic Self-efficacy, Positive Psychology Approach

ABSTRACT

The current research aims to develop an academic resilience training program Based on positive psychology and its effectiveness on students' academic self-efficacy. This study used a mixed-method approach of instrument development model. First, the academic resilience training program was developed, and its content validity was assessed. Then, its effectiveness on students' self-efficacy was evaluated through a semi-experimental method using a Single-Subject ABA design with multiple baselines and follow-up. The statistical population comprised all 11th-grade female students from high schools in the fourth district of Tehran during the academic year 2023-2024, from which five students were purposively selected. Self-efficacy was measured using the Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES) at three times before the training (baseline), four times during the training sessions (third, sixth, ninth, and twelfth), and once four weeks after the training concluded (follow-up). Excel software was used to conduct a visual analysis of graphs, trend analysis, stability assessment, Percentage of Non-overlapping Data (PND), Percentage of Overlapping Data (POD), and Means Percentage Improvement (MPI). The findings indicated that the total self-efficacy score and all its subscales increased in all five subjects from the baseline to the intervention and follow-up phases. The percentage of improvement for each subject was as follows: 52% for the first subject, 20% for the second subject, 23% for the third subject, 22% for the fourth subject, and 20% for the fifth subject. It can be concluded that the academic resilience training program can be used to improve self-efficacy by equipping students with effective coping skills in facing challenges and overcoming obstacles.

Cite this article: Rostami, N. , Sadipour, E. , Asadzadeh, H. & Ebrahimi Qawam, S. (2025). Developing an Academic Resilience Training Program Based on Positive Psychology Approach and Its Effectiveness on Students' Academic Self-Efficacy. *Journal of Applied Psychological Research*, (In Press/ Accepted Manuscript). doi: 10.22059/japr.2025.382663.645016



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.382663.645016>

© The Author(s).

طراحی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

نادیا رستمی^۱، اسماعیل سعدی پور^{۲*}، حسن اسدزاده^۳، صغری ابراهیمی قوام^۴

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: nadia_rostami2003@yahoo.com

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

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

۴. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: gavam@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۷/۱۹

کلیدواژه‌ها:

فونت و سائز کلیدواژه‌ها:

خودکارآمدی تحصیلی، برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر

پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. از طرح آمیخته مدل تدوین ابزار استفاده شد. ابتدا برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طراحی شد و روایی محتوایی آن تعیین گردید. سپس اثربخشی آن بر خودکارآمدی دانش‌آموزان به روش نیمه آزمایشی با ساختار تک آزمودنی ABA همراه با خط پایه چندانگانه و پیگیری بررسی شد. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم متوسطه منطقه چهار تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که از بین آنها ۵ دانش‌آموز به روش هدفمند انتخاب شدند. اندازه‌گیری خودکارآمدی از طریق پرسشنامه خودکارآمدی (MJSES) سه مرتبه پیش از اجرای آموزش (خط پایه)، چهار مرتبه در جلسات آموزش (سوم، ششم، نهم و دوازدهم)، و یک مرتبه چهار هفته بعد از پایان آموزش (پیگیری) انجام گرفت. از نرم افزار Excel برای انجام تجزیه و تحلیل بصری نمودارها، تحلیل روند، ارزیابی ثبات، درصد داده‌های غیرهمپوش (PND)، درصد داده‌های همپوش (POD) و میانگین درصد بهبودی (MPI) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که نمره کلی خودکارآمدی و تمام خرده مقیاس‌های آن در هر پنج آزمودنی از شروع خط پایه تا موقعیت مداخله و پیگیری رو به افزایش بوده است. درصد بهبودی به ترتیب در آزمودنی اول ۵۲ درصد، در آزمودنی دوم ۲۰ درصد، در آزمودنی سوم ۲۳ درصد، در آزمودنی چهارم ۲۲ درصد و در آزمودنی پنجم ۲۰ درصد بود. می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با مجهز ساختن دانش‌آموزان به مهارت‌های مقابله مؤثر در مواجهه با چالش‌ها و عبور از موانع می‌تواند برای بهبود خودکارآمدی مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: رستمی، ن.، سعدی پور، ا.، اسدزاده، ح.، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۴۰۴). طراحی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۰ (مقاله پذیرفته شده).

doi: 10.22059/japr.2025.382663.645016

ناشر: انتشارات دانشگاه

© نویسندگان.

تهران



DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.382663.645016>

۱. مقدمه

خودکارآمدی در چهارچوب نظریه شناختی اجتماعی^۱ به عنوان باورهای درونی و قضاوت افراد در مورد توانایی‌ها و اعتماد به نفس آنها برای انجام موفقیت‌آمیز و کنار آمدن با انواع وظایف خواه عمومی یا اختصاصی تعریف شده است (بندورا^۲، ۱۹۷۷). در حوزه آموزش، خودکارآمدی تحصیلی^۳ به قضاوت شخصی دانش‌آموز در مورد توانایی خود در صحنه آموزشی اشاره دارد که ارتباط تنگاتنگی با عملکرد تحصیلی و فرایند یادگیری دانش‌آموز دارد (وانگ و تامبی^۴، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت و سازش یافتگی در مدرسه به شمار می‌آید (القادری و همکاران^۵، ۲۰۲۴). نظریه خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۷۷، به نقل از ورسا و همکاران^۶، ۲۰۲۴). توضیح می‌دهد که چگونه باور افراد به توانایی‌هایشان می‌تواند بر انگیزه و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. مفهوم خودکارآمدی جنبه‌هایی مانند باور به توانایی‌های فرد، هدف‌گذاری و پشتکار در مواجهه با چالش‌ها را در بر می‌گیرد. تأثیر خودکارآمدی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی قابل توجه است زیرا افرادی که از خودکارآمدی بالا برخوردار هستند تمایل دارند در دستیابی به اهداف تحصیلی خود با انگیزه‌تر و موفق‌تر باشند. مطالعات نشان داده است که وقتی دانش‌آموزان به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند، از انگیزه یادگیری بیشتری برخوردار خواهند شد، می‌توانند بر مشکلات غلبه کنند و با دستیابی به انتظارات تحصیلی به پیشرفت تحصیلی نایل آیند (اورهنه و ویجینیا^۷، ۲۰۲۳). چنین درکی نشان می‌دهد که خودکارآمدی می‌تواند منبع طبیعی بسیار مهمی برای خود پیشگیری^۸، از طریق انتخاب فعالیت‌های دانش‌آموزان باشد (رزکی و همکاران^۹، ۲۰۲۲).

خودکارآمدی بر حالات عاطفی و روانی دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند توانایی بیشتری برای حفظ آرامش و مقابله فعال با فشار و چالش‌های تحصیلی را دارند. چالش‌های تحصیلی نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه تجارب ناموفق آموزشگاهی را ایجاد می‌کند که موجب نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونی می‌شود و آنها را از دستیابی به اهداف تحصیلی باز می‌دارد (دارابی و همکاران^{۱۰}، ۱۴۰۳). به علاوه، خودکارآمدی می‌تواند مانع از تأثیرگذاری اضطراب بیش از حد بر عملکرد تحصیلی شود و بر راهبردها و عادات یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند برای تمرین راهبردها و روش‌های یادگیری جدید به اندازه کافی آماده و سرزنده هستند. این راهبردها به بهبود نتایج یادگیری و پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند (ویو^{۱۱}، ۲۰۲۴).

با توجه به اهمیت خودکارآمدی در بهزیستی تحصیلی، لحاظ کردن مداخلات مؤثر برای آن دسته از دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند، ضروری است زیرا دانش‌آموزانی که می‌توانند فعالیت‌های مطالعاتی خود را با خودکارآمدی انجام دهند، احتمال پیشرفت بیشتری دارند اما دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند توانایی مقابله با مشکلات تحصیلی را ندارند، بدرستی درگیر فرایند یادگیری نمی‌شوند و ممکن است در معرض هر نوع دانش سطحی و پیشرفت تحصیلی کم قرار گیرند. همچنین دانش‌آموزانی که به توانایی خود برای انجام تکلیف اعتماد ندارند، ممکن است از انجام آن اجتناب کنند اما افرادی که فکر می‌کنند توانایی انجام تکلیف را دارند با لذت آنرا انجام می‌دهند. در واقع، توانایی افراد برای غلبه بر مشکلاتی که با آن مواجه می‌شوند به میزان خودکارآمدی آنها بستگی دارد و خودکارآمدی با درک توانایی‌های شخصی رشد می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از هینوی و ابد^{۱۲}، ۲۰۲۴). از این منظر، در سال‌های اخیر پژوهشگران از روش‌های مختلف مداخله برای بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان استفاده کرده‌اند از جمله: دهقان هراتی و همکاران^{۱۳} (۱۴۰۳)، در پژوهشی نشان دادند که الگوی آموزشی - درمانی آسیب هم وابستگی مبتنی بر ادراک تجارب زیسته بر خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان اثربخش است. نتایج پژوهش فتوحی و همکاران^{۱۴} (۱۴۰۳)، حاکی از این است آموزش مبتنی بر طرحواره بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. لئودورو جی^{۱۵} (۲۰۲۴)، در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر حمایت اجتماعی و تاب‌آوری بر خودکارآمدی تحصیلی و پیامدهای یادگیری در دانشجویان پرستاری نشان داد که تاب‌آوری به عنوان یک پیش‌بینی کننده

1. Social Cognitive Theory (SCT)

2. Bandura

3. academic self-efficacy

4. Wang & Tambi

5. AL-Qadri et al.

6. Warsah et al.

7. Urhahne & Wijnia

8. self - development

9. Rezeki et al.

10. WU

11. Hinwee & Abd

12. Leodoro J

مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری است. یافته‌های پژوهش مذکور، نیاز به مداخلات با هدف رشد تاب‌آوری برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی که منجر به بهبود نتایج یادگیری می‌شود، مورد تأیید قرار می‌دهد. **هو و همکاران**^۱ (۲۰۲۴)، در مطالعه‌ای یافتند که عامل تعامل شبکه‌ای رسانه‌های اجتماعی بر یادگیری خودکارآمدی دانشجویان تأثیر معنادار دارد. همچنین، **هندوجا و همکاران**^۲ (۲۰۲۴)، در تحقیقی با عنوان عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی پی بردند که رفتارها، ارزش‌ها و تجربیات خارج از مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر معنادار دارد و ویژگی‌های خانواده و تجربیات مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم کمتری دارند همچنین فناوری تأثیر غیر مستقیم بر خودکارآمدی دارد.

مداخله با رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر همسو با خودکارآمدی است. **سلیگمن**^۳ (۲۰۱۱)، روان‌شناسی مثبت نگر را یک حوزه علمی قلمداد کرد که تمرکز آن بر بهزیستی و عملکرد مطلوب است. نظریه بهزیستی^۴ **سلیگمن** (۲۰۱۱)، به منظور ارتقای بهزیستی بر پرورش و شناسایی توانمندی‌ها و نقاط مثبت افراد تأکید دارد. روان‌شناسی مثبت نگر توسط پژوهشگران و متخصصانی که در سراسر جهان در جستجوی رویکردهای مثبت، پیشگیرانه و عاری از آنگ برای موفقیت و بهزیستی هستند، مورد استقبال قرار گرفته است. مداخلات روان‌شناسی مثبت نگر^۵ شامل انواع تکنیک‌ها با هدف تقویت هیجانات مثبت، نقاط قوت شخصیت و بهزیستی روان‌شناختی کلی است (**سلیگمن و سیکسزنت میهایلی**^۶، ۲۰۰۰). تاب‌آوری یکی از سرمایه‌های روان‌شناختی مطرح شده در رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر است که به معنای بازگشت به وضعیت عادی و حتی فراتر از آن هنگام مواجهه با ناملایمات است (**یوسف - مورگان**^۷، ۲۰۲۴). هیجانات مثبت دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی از جمله تاب‌آوری قرار بگیرد (**بشارتی و همکاران**، ۱۴۰۳). رشد تاب‌آوری دانش‌آموزان در رأس رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر قرار دارد (**نوریش**^۸، ۲۰۱۹). در چهارچوب مدرسه، تاب‌آوری تحصیلی^۹ به ظرفیت دانش‌آموزان برای عملکرد بالا با وجود پیشینه نامطلوب اشاره دارد (**یه و همکاران**^{۱۰}، ۲۰۲۱). پژوهش در مورد تاب‌آوری دانش‌آموز، بیش از شش دهه در مورد چگونگی به کارگیری ویژگی‌های فردی مثبت (مانند خودکنترلی، همدلی) و حمایت بافتاری (حمایت درون خانواده و بیرون از خانواده) را برای عبور از چالش‌ها به یادگیرندگان ارائه می‌دهد (**دان و همکاران**^{۱۱}، ۲۰۲۴). همچنین مطالعات به تأثیر مداخلات روان‌شناسی مثبت نگر بر حس خودکارآمدی دانش‌آموزان تأکید کردند (**عباسی و همکاران**، ۱۴۰۲). یافته‌های پژوهش **رضانی و احمدی** (۲۰۲۲)، نشان داد که مداخله با رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد و این تأثیر تا دو ماه پس از مداخله حفظ شد. آنها بر اساس یافته‌ها نتیجه گرفتند که مدارس با به کارگیری رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر می‌توانند نقش مؤثری در بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. مرور پژوهش‌ها (**فرنام و مددی زاده**، ۱۳۹۶؛ **مرتضوی امامی و همکاران**، ۱۳۹۸؛ **حسینی اردکانی**، ۱۳۹۹؛ **جوشی و خان**^{۱۲}، ۲۰۲۲)، نشان می‌دهد که مداخلات روان‌شناسی مثبت نگر برای افزایش خودکارآمدی به کار رفته است.

مارتین و مارش^{۱۳} (۲۰۰۳)، دو محقق برجسته در حوزه تاب‌آوری تحصیلی، مطرح کردند که طراحی مداخلات تاب‌آوری تحصیلی باید حول محور خودکارآمدی، کنترل، پشتکار، برنامه‌ریزی و اضطراب دانش‌آموزان باشد. **مارتین و مارش** (۲۰۰۶)، در پژوهش خود که با عنوان تاب‌آوری تحصیلی و همبستگی‌های روان‌شناختی و آموزشی آن انجام دادند، خودکارآمدی را یکی از عوامل روان‌شناختی مهم در رابطه با تاب‌آوری مطرح کردند. نتایج پژوهش (**صدیق و همکاران**^{۱۴}، ۲۰۲۱؛ **میرزا بیگی**، ۱۴۰۳؛ **راجان و همکاران**^{۱۵}، ۲۰۱۷؛ **سی و همکاران**^{۱۶}، ۲۰۲۳؛ **بابا جانیگرچی و همکاران**، ۱۳۹۸)، نیز حاکی از رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی است. اما یافته‌های **امریزال و همکاران**^{۱۷} (۲۰۲۰)، هیچ ارتباط معناداری را بین ویژگی‌های خودکارآمدی و تاب‌آوری نشان نمی‌دهد. نتایج پژوهش **تان و همکاران**^{۱۸} (۲۰۲۴)، **نعمتی و همکاران** (۱۴۰۲)، و **صدیق و**

1. Hu et al.
2. Hinduja et al.
3. Seligman
4. well-being theory
5. Positive Psychology Interventions (PPIs)
6. Seligman & Csikszentmihalyi
7. Youssef - Morgan
8. Norish
9. academic resilience
10. Ye et al.
11. Duan et al.
12. Joshi & Khan
13. Martin & Marsh
14. Siddique et al.
15. Rajan et al.
16. Sy et al.
17. Emrizal et al.
18. Tan et al.

همکاران^۱ (۲۰۲۳)، نشان داد که تاب‌آوری می‌تواند خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار دهد. عبدالرضا پور و همکاران^۲ (۲۰۲۳)، بیان کردند که شواهد کافی وجود دارد که نشان می‌دهد خودکارآمدی یکی از مؤلفه‌های تاب‌آوری است که نیاز به بررسی بیشتر دارد. والش و همکاران^۳ (۲۰۲۰)، کوارترو و تور^۴ (۲۰۲۱)، نشان دادند که خودکارآمدی جزء تاب‌آوری است و افزایش آن می‌تواند تاب‌آوری را تقویت کند. حیات و همکاران (۲۰۲۱)، نیز دریافتند که تاب‌آوری تحت تأثیر خودکارآمدی است به عبارتی خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی تاب‌آوری است.

می‌توان گفت که خودکارآمدی و تاب‌آوری نقش مهمی در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارند و مداخلاتی که دانش‌آموزان را به بهزیستی تحصیلی هدایت می‌کنند نیز از اهمیت بسیاری برخوردار هستند. آنچه که در پژوهش‌های مداخله‌ای تاب‌آوری تحصیلی مهم است، گذار از مفاهیم به طور عمده نظری به تمرین‌های مهارتی و رویارویی با موقعیت‌های دشوار تحصیلی است که نیاز به مطالعات بسیار دارد به همین دلیل پژوهش در این حیطه همچنان یک موضوع چالش برانگیز است. به علاوه، استفاده از رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر در آموزش یک حوزه مطالعه کم و بیش جدید است و شکاف‌های عمده‌ای بین پژوهش و عمل در آن وجود دارد (هالیدی و همکاران^۵، ۲۰۱۹). در این راستا، چودکیویچ و بویل^۶ (۲۰۱۷)، برنامه‌های مختلف آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت نگر در مدارس را به دلیل تکیه بر چهارچوب‌های منفرد یا دوگانه مورد انتقاد قرار می‌دهند و استدلال می‌کنند که این چهارچوب‌ها تعداد تکنیک‌ها و مهارت‌های ممکن و در دسترس برای هر دانش‌آموز را محدود می‌کنند. برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت نگر در مدارس شامل مدل‌ها و تکنیک‌های متعددی است و هیچ مدل نظری واحدی وجود ندارد که به طور کامل این حوزه را نشان دهد. مدل پرما^۷ (سلیگمن، ۲۰۱۱)، یک مدل بهزیستی در روان‌شناسی مثبت نگر است که اگرچه برنامه‌ای پر بار در آموزش در نظر گرفته می‌شود اما هنوز امکان پیشرفت آن مطابق با پژوهش‌های بعدی وجود دارد و نیاز به اندازه‌گیری شاخص‌های عینی بیشتری به صورت طولی، همزمان و آزمایشی دارد (سلیگمن، ۲۰۱۸). پنج مؤلفه مدل مذکور منحصر به فرد هستند اما بدون شک جامع نیستند. مؤلفه‌های دیگر مانند: سلامتی، سرزندگی و مسئولیت‌پذیری، مؤلفه‌های پیشنهادی کلیدی دیگری هستند که باید در آینده مورد ارزیابی قرار بگیرند (گودمن و همکاران^۸، ۲۰۱۸).

با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش آن است که آیا برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر دارای روایی است؟ و اینکه برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

در این پژوهش از طرح آمیخته مدل تدوین ابزار استفاده شد. ابتدا برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با استفاده از تحلیل منابع و مقالات مرتبط طراحی شد و روایی محتوایی آن تعیین گردید. سپس به روش نیمه آزمایشی با ساختار تک آزمودنی^۹ ABA همراه با خط پایه چندگانه اثربخشی آن بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. طرح ABA شامل موقعیت A (خط پایه)، موقعیت B (مداخله) و موقعیت A (پیکری) است. جامعه آماری پژوهش، شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم منطقه چهار شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲ - ۱۴۰۳ بودند که از میان آنها ۵ آزمودنی به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل ضعف درسی و کم بودن نمره معدل کل بود. معیارهای خروج نیز شامل عدم رضایت دانش‌آموزان، غیبت بیش از دو جلسه آموزشی و همراهی هر نوع اختلال روان پزشکی بود که با مصاحبه و مراجعه به پرونده دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. ۱۱ دانش‌آموز به عنوان نمونه معرفی شدند. ۶ نفر به دلیل عدم تمایل از شرکت در پژوهش حذف شدند و ۵ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش اعلام آمادگی کردند. میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان طی سه جلسه در مرحله خط پایه با استفاده از پرسشنامه جینکس و مورگان^{۱۰} (۱۹۹۹)، ارزیابی شد (موقعیت A)، سپس آموزش تاب‌آوری تحصیلی طی ۱۲ جلسه ۶۰

1. Siddique et al.

2. Abdolrezapour et al.

3. Walsh et al.

4. Cuartero & Tur

5. Halliday et al.

6. Chodkiewicz & Boyle

7. Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning & Accomplishment (PERMA)

8. Goodman et al.

9. single - subject

10. Jinks & Morgan

دقیقه‌ای به صورت انفرادی توسط پژوهشگر اجرا شد و خودکارآمدی دانش‌آموزان طی مداخله در جلسات سوم، ششم، نهم و دوازدهم اندازه‌گیری شد (موقعیت B)، در نهایت یک ماه پس از پایان آموزش، ارزیابی خودکارآمدی دانش‌آموزان به منظور بررسی پیگیری (موقعیت A) انجام شد.

۲-۲. ابزار پژوهش

۲-۲-۱. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ (MJSES)

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، ساخته شد. این پرسشنامه بر اساس نظریه خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۷۷، به نقل از ورسا و همکاران، ۲۰۲۴)، با هدف محاسبه ارتباط بین خودکارآمدی دانش‌آموزان و نمرات پیشرفت تحصیلی آنها طراحی شده است. فرم اولیه پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دارای ۵۹ گویه می‌باشد که سازندگان مقیاس برای بررسی روایی محتوایی آن از سه گروه استادان دانشگاه، معلمان و دانش‌آموزان خواستند تا گویه‌ها را ارزیابی و گویه‌های نامناسب و مبهم را حذف یا جایگزین کنند. آنها جهت بررسی اعتبار عاملی مقیاس از تحلیل عوامل استفاده کردند و سه عامل استعداد^۲، کوشش^۳ و بافت^۴ را استخراج نمودند. در نهایت تعداد گویه‌ها به ۳۰ ماده تقلیل یافت (بندک و همکاران، ۱۳۹۴). پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی سه مؤلفه استعداد ۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۰؛ کوشش ۱، ۵، ۹، ۲۲؛ بافت ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹ را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه مذکور بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، ۱؛ تا حدودی مخالفم، ۲؛ تا حدودی موافقم، ۳؛ کاملاً موافقم، ۴) است. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به اینصورت است که اگر پاسخ دهنده کاملاً موافقم را علامت زده باشد ۴ می‌گیرد، اگر تا حدودی موافقم را علامت زده باشد ۳ می‌گیرد، اگر تا حدودی مخالفم را علامت زده باشد ۲ می‌گیرد، اگر کاملاً مخالفم را علامت زده باشد ۱ می‌گیرد، و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. یعنی اگر کاملاً مخالفم را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالفم ۳، کاملاً موافقم ۲، کاملاً موافقم ۱ می‌گیرد. برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر خرده مقیاس، مجموع امتیازات مربوط به سؤالات آن خرده مقیاس با هم محاسبه می‌شود و برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، حاصل جمع امتیازات تمام سؤالات پرسشنامه محاسبه می‌شود. حداقل نمره ۳۰، حد متوسط نمره ۷۵ و حداکثر نمره ۱۲۰ است. سازنده نقطه برش را ۶۰ در نظر گرفته است. در صورتی که نمره پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۲ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز ضعیف است، در صورتی که نمره پرسشنامه بین ۵۲ تا ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در سطح متوسط است و در صورتی که نمره بالای ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز بسیار خوب است. هر چه نمره بالاتر باشد، خودکارآمدی بالاتر است (بنی‌اسدی و پور شافعی، ۱۳۹۱). جینکز و مورگان روایی سازه این مقیاس را تأیید کردند (سرداری، ۱۴۰۰). سازندگان ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (دهقان مروتی، ۱۴۰۱). در ایران خرمایی و زابلی (۱۳۹۷)، روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی مطلوب گزارش کردند و ضریب پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش سالمی و همکاران (۱۴۰۳)، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های بافت، کوشش و استعداد به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ و برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۷ به دست آمد.

۲-۳. روند اجرای مداخله

۲-۳-۱. روند اجرای بخش کیفی پژوهش

برای طراحی جلسات این برنامه آموزشی ابتدا بر اساس مرور مطالعات و پژوهش‌های انجام شده، مؤلفه‌های مرتبط با بهزیستی دانش‌آموزان شناسایی شد. در مرحله بعد برای هر کدام از این مؤلفه‌ها، اهداف مرتبط با آنها مشخص شد و سپس محتوای متناسب با این اهداف در برنامه آموزشی گنجانده شد. همچنین به منظور تحکیم یادگیری دانش‌آموزان با توجه به محتوای هر جلسه، کاربرگ و تکالیف مخصوص طراحی شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی تاب‌آوری تحصیلی

جلسات	مؤلفه	اهداف	محتوا	تکلیف
-------	-------	-------	-------	-------

1. Morgan – Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

2. talent

3. effort

4. context

اول	سلامت مثبت	رشد عادات پایدار در خصوص سلامت روانی و جسمانی	معارفه اعضای گروه و معرفی برنامه و قوانین. تعریف خود- مراقبتی و انجام فعالیت‌هایی که سلامت جسمانی و روانی را حفظ می‌کند. توضیح در مورد ارتباط بین جسم و روان	روزانه ورزش کنید. تغذیه سالم داشته باشید و هیجانات خوشایند را تجربه کنید
دوم	ذهن آگاهی	کاهش اضطراب و افزایش بهزیستی روانی	توضیح در مورد کنترل آگاهانه توجه به سمت اطلاعات حسی و شناختی	رویکرد درون لحظه‌ای را در حین انجام فعالیت‌ها تمرین کنید
سوم	مشغولیت تحصیلی	افزایش توجه و تعهد به یادگیری	توضیح در مورد مشغول شدن کامل در یک فعالیت و تمرکز کامل بر آن به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری	در یک فعالیت دلخواه مشغول شوید طوری که وقتی انرا انجام می‌دهید، متوجه گذشت زمان نمی‌شوید
چهارم	روابط مثبت و همدلی	رشد مهارت‌ها و ارزش‌های اجتماعی	تشریح نیاز به برقراری روابط اجتماعی و آموزش ارتباط مؤثر و ارزش‌های اجتماعی مثل احترام، همکاری، شفت و نوع دوستی	نوع دوستی و مشارکت آگاهانه در انجام فعالیت‌ها را برای کمک به دیگران تمرین کنید
پنجم	مدیریت هیجانی	کاهش اثرات منفی هیجانات نامطلوب و افزایش اثرات مثبت هیجانات مطلوب	شناسایی هیجانات و نحوه ابراز آنها. توضیح در مورد چگونگی چرخه فکر، هیجان و رفتار و چگونگی تقویت هیجانات مثبت بدون اجتناب، سرکوب یا انکار احساسات منفی	فرصت‌هایی برای تجربه هیجانات مثبت مثل سپاس‌گزاری و خواندن کتاب‌های خنده دار ایجاد کنید
ششم	مقابله	برخورد مؤثر با ناملازمات	تعریف مقابله. شرح روش‌های مقابله مسئله مدار و هیجان مدار	برای حل مسائل خود از راهبردهای مقابله سالم استفاده کنید
هفتم	یادگیری خلاق	حل مسئله	تعریف خلاقیت، انواع خلاقیت و تمایز بین خلاقیت مثبت و منفی. آموزش بارش فکری	از روش‌های خلاقانه برای یادگیری دروس استفاده کنید. برای حل کردن مسایل خود از بارش فکری استفاده کنید.
هشتم	شایستگی	افزایش عزت نفس	شناسایی نقاط قوت و ضعف فردی و اهمیت آن برای رسیدن به اهداف تحصیلی و شغلی در آینده	نقاط قوت خود را شناسایی کنید. می‌توانید از نظر سنتجی استفاده کنید. اهداف خود را بر اساس نقاط قوت خود تعیین کنید. ببینید همسالان شما در چه موقعیتی و چگونه از نقاط قوت خود استفاده می‌کنند
نهم	هدف	ایجاد حس هدف	تعیین هدف، برنامه ریزی و تعهد برای رسیدن به هدف. توضیح در مورد پیامدهای مثبت اقدامات	یک هدف اصلی و اهداف کوچکتر برای دستیابی به آنرا برای خود بنویسید. اقدامات لازم را تعیین کنید. با شناسایی موانع اگر لازم بود دوباره اهداف را تنظیم کنید. کارهای شایسته‌ای انجام دهید که از طرف دیگران مورد تقدیر قرار بگیرد و به پیامدهای مثبت آن فکر کنید
دهم	پشتکار	آماده سازی روانی و جسمی برای رسیدن به هدف	تعریف پشتکار و توضیح در مورد اهمیت آن. آموزش روش‌های افزایش پشتکار. تعریف و تمییز اهداف کوتاه مدت و بلند مدت و پیگیری اهداف بلند مدت تا رسیدن به نتیجه حتی در مواجه با سختی‌ها. شناسایی ویژگی‌های سخت کوشی	هدفی برای خود بنویسید و موانع احتمالی برای دستیابی به آنرا شناسایی کنید. دلایل خوبی که منجر به پیگیری هدف‌تان می‌شود، فهرست کنید. بعد ارزش‌هایتان را از این دلایل بیرون بکشید، سپس ببینید که آیا برای رسیدن به اهداف ارزشمند خود به اندازه کافی ثابت قدم هستید
یازدهم	معنا	ایجاد حس معنا	توضیح در مورد ابعاد معنا در زندگی شامل: انسجام، هدف و اهمیت. تعیین ارزش‌ها و اهداف زندگی و تلاش در جهت اهداف ارزشمند. روشن سازی ارتباط بین اهداف معنادار و رضایت از زندگی. توضیح پیرامون ایجاد تعهد بیشتر در خصوص انتخاب‌های سالم و ایجاد دیدگاه قوی در مورد تفسیر تجربیات دشوار به منظور حفظ زندگی ارزشمند. شرح ارتباط بین داشتن معنای زندگی و سلامت روان	در یک هدف یا نهادهای که برای شما مهم است، مشغول شوید. فکر کنید که چگونه می‌توانید از نقاط قوت خود برای کمک به دیگران استفاده کنید. زمان کافی برای افرادی که برای‌تان مهم هستند، صرف کنید. اهداف‌تان را شناسایی کنید و ببینید که آیا تلاش‌های فعلی، دستیابی به اهداف‌تان را میسر می‌سازد. افرادی را که تجربیات معنادار داشتند، جستجو کنید
دوازدهم	دستاورد	رشد توانمندی از طریق تلاش برای رسیدن به اهداف معنادار، ایجاد حس تسلط	توضیح در مورد اهمیت تعیین اهداف قابل دستیابی و واقع بینانه و پیگیری آنها. تشریح تکمیل رضایت بخش تکالیف و پیامدهای آن	هدفی برای خود بنویسید. برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی کنید. مهارت‌های خود را توسعه دهید. قدم اول را بردارید. تا پایان کار ادامه دهید. در نهایت، با رسیدن به هدف به خودتان پاداش دهید

۲-۳-۱. روایی محتوایی جلسات برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی

به منظور تعیین روایی محتوایی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، محتوای برنامه آموزشی به همراه پرسشنامه تهیه شده در اختیار ۱۲ متخصص روان شناس، ۲ متخصص روان سنتجی و یک متدولوژیست متخصص قرار گرفت. همچنین، به منظور واریسی کیفی روایی محتوا از متخصصان درخواست شد تا بازخوردهای خود را ارائه نمایند. پس از مطالعه برنامه توسط متخصصان، بازخوردهای اصلاحی توسط پژوهشگر اعمال شد و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، نسبت روایی محتوا^۱ بر اساس فرمول لاوشه محاسبه شد. ابتدا پرسشنامه همراه با بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا نظر خود را در باره هر آیتم در سه مقیاس « ضروری است»، « مفید ولی غیر ضروری» و « ضرورتی ندارد» مشخص کنند. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نسبت روایی محتوایی تمام جلسات بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، بیشتر از حداقل مقدار قابل قبول بر اساس تعداد متخصصان نمره گذار ($N = 0/49$) به دست آمده است. بنابراین، می‌توان

^۱ Content Validity Ratio (CVR)

نتیجه گرفت که متخصصان برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی را مناسب ارزیابی کرده‌اند. برای اطمینان از این که آیتم‌های بسته آموزشی به بهترین نحو جهت دستیابی به اهداف طراحی شده است، از روش والتز و باسل^۱ استفاده شد. برای این منظور، جهت محاسبه شاخص روایی محتوا^۲ از متخصصان درخواست شد تا میزان ارتباط، وضوح و سادگی هر آیتم را در یک طیف چهار قسمتی شامل: مربوط بودن هر سوال را با «مربوط نیست»، «نسبتاً مربوط است»، «مربوط است»، «کاملاً مربوط است»؛ ساده بودن هر آیتم را با «ساده نیست»، «نسبتاً ساده است»، «ساده است»، «ساده‌تر است»؛ و واضح بودن هر آیتم را با «واضح نیست»، «نسبتاً واضح است»، «واضح است»، «واضح‌تر است» تعیین نمایند. حداقل مقدار CVI برابر با ۰/۷۹ است. اگر شاخص CVI گویه‌ای کمتر از ۰/۷ باشد آن گویه باید حذف می‌شود. اگر شاخص روایی محتوا بین ۰/۷ و ۰/۷۹ باشد آن گویه نیاز با بازنگری دارد. نتایج برگرفته از بررسی شاخص روایی محتوایی حاکی از آن است که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی از نظر روایی محتوا سطح قابل قبولی دارد.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

n_e = تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را انتخاب کرده اند

N = تعداد کل متخصصین

$$CVI = \frac{n_e}{N}$$

n_e = تعداد متخصصینی که به گویه نمره ۳ یا ۴ دادند

N = تعداد کل متخصصین

جدول ۲. نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی

جلسات	هدف	میانگین CVR	میانگین CVI
۱	رشد عادات پایدار در خصوص سلامت روانی و جسمانی	۰/۸۶	۳/۹۳
۲	کاهش اضطراب و افزایش بهزیستی روانی	۰/۸۶	۳/۹۳
۳	افزایش توجه و تعهد به یادگیری	۰/۷۳	۳/۸۷
۴	رشد مهارت‌ها و ارزش‌های اجتماعی	۰/۷۳	۳/۸۰
۵	کاهش اثرات منفی هیجانات نامطلوب و افزایش اثرات مثبت هیجانات مطلوب	۰/۶	۳/۶۷
۶	برخورد مؤثر با ناملازمات	۰/۸۶	۳/۹۳
۷	حل مسئله	۰/۸۶	۳/۸۷
۸	افزایش عزت نفس	۰/۸۶	۳/۹۳
۹	ایجاد حس هدف	۰/۸۶	۳/۹۳
۱۰	آماده سازی روانی و جسمی برای رسیدن به هدف	۰/۷۳	۳/۸۰
۱۱	ایجاد حس معنا	۰/۷۳	۳/۸۰
۱۲	رشد توانمندی از طریق تلاش برای رسیدن به اهداف معنادار، ایجاد حس تسلط	۰/۷۳	۳/۸۰
	میانگین کل	-	۳/۸۵

1. Waltz & Bausell

2. Content Validity Index (CVI)

۲-۳-۲. روند اجرای بخش کمی پژوهش

پس از مراجعه به مراکز رسمی و کسب موافقت از مراجع ذیصلاح، یکی از دبیرستان‌های منطقه ۴ آموزش و پرورش تهران جهت انجام پژوهش انتخاب شد. پس از مراجعه به دبیرستان مورد نظر، با مسئولین دبیرستان در مورد اهداف و روش پژوهش به منظور جلب رضایت و همکاری‌شان گفتگو شد. سپس دانش‌آموزانی که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند و یک جلسه توجیهی برای این دانش‌آموزان جهت پیشبرد اهداف پژوهش برگزار شد همچنین رضایت آنها برای شرکت در پژوهش کسب شد. به منظور رعایت نکات اخلاقی پژوهش نیز به آنها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات محرمانه خواهد ماند. میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان طی سه جلسه در مرحله خط پایه با استفاده از پرسشنامه **جینکز و مورگان (۱۹۹۹)**، ارزیابی شد (موقعیت A)، سپس برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت انفرادی توسط پژوهشگر اجرا شد و خودکارآمدی دانش‌آموزان طی مداخله در جلسات سوم، ششم، نهم و دوازدهم اندازه‌گیری شد (موقعیت B). و در نهایت یک ماه پس از پایان آموزش، ارزیابی خودکارآمدی دانش‌آموزان به منظور بررسی پیگیری (موقعیت A) انجام شد. طی جلسات آموزشی از کاربرگ‌های مخصوصی که توسط پژوهشگر طراحی شده بود با هدف تحکیم یادگیری استفاده شد. مطالب در پایان هر جلسه جمع‌بندی می‌شد و تکلیف ارائه می‌شد و ۱۰ دقیقه اول هر جلسه نیز به مرور مجدد مطالب جلسه قبل و بررسی تکالیف اختصاص می‌یافت.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل درون موقعیتی و بین موقعیتی و تعیین درصد داده‌های غیر همپوش^۱ (PND)، درصد داده‌های همپوش^۲ (POD)، و میانگین درصد بهبودی^۳ (MPI) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار Excel تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

در این پژوهش، ۵ دانش‌آموز دختر پایه یازدهم متوسطه که در رشته علوم انسانی در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده‌اند. همگی فاقد هرگونه مشکل روان‌پزشکی بودند. وضعیت آزمودنی‌ها به همراه معدل کل و نمره پیش‌آزمون در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شرح حال شرکت کنندگان در پژوهش

آزمودنی اول	دانش‌آموز با نام (س، ق)، رشته علوم انسانی و با معدل کل ۱۲/۳۷ و نمره پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی ۵۹ و فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بود.
آزمودنی دوم	دانش‌آموز با نام (ر، ع)، رشته علوم انسانی و با معدل کل ۱۱/۷۴ و نمره پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی ۶۰ و فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بود.
آزمودنی سوم	دانش‌آموز با نام (س، س)، رشته علوم انسانی و با معدل کل ۱۴/۸۹ و نمره پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی ۵۲ و فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بود.
آزمودنی چهارم	دانش‌آموز با نام (ی، ی)، رشته علوم انسانی و با معدل کل ۱۳/۲۲ و نمره پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی ۵۴ و فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بود.
آزمودنی پنجم	دانش‌آموز با نام (پ، ج)، رشته علوم انسانی و با معدل کل ۱۳/۵۶ و نمره پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی ۵۸ و فاقد هر نوع مشکلات روان‌پزشکی بود.

۲-۳-۲. تحلیل روند تغییر مراحل آموزش برنامه تاب‌آوری تحصیلی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

1. Percentage of Non-overlapping Data (PND)
2. Percentage of Overlapping Data (POD)
3. Means Percentage Improvement (MPI)

جداول ۴ و ۵ نمرات مراحل خط پایه، مداخله، پیگیری، درصد اثربخشی و بهبودی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی را برای تمامی آزمودنی‌ها نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود درصد بهبودی به ترتیب در آزمودنی اول ۵۲ درصد، در آزمودنی دوم ۲۰ درصد، در آزمودنی سوم ۲۳ درصد، در آزمودنی چهارم ۲۲ درصد و در آزمودنی پنجم ۲۰ درصد است.

جدول ۴. نمرات مراحل خط پایه، مداخله، پیگیری، درصد اثربخشی و بهبودی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

آزمودنی اول				آزمودنی دوم				آزمودنی سوم			
مراحل سنجش	استعداد	بافت	کوشش	کل	استعداد	بافت	کوشش	کل	استعداد	بافت	کوشش
خط پایه اول	۲۸	۲۱	۱۰	۵۹	۲۷	۲۲	۱۱	۶۰	۲۴	۱۹	۹
خط پایه دوم	۲۷	۲۱	۹	۵۷	۲۸	۲۲	۱۲	۶۲	۲۴	۱۸	۹
خط پایه سوم	۲۸	۲۰	۱۰	۵۸	۲۹	۲۳	۱۲	۶۴	۲۵	۱۹	۱۰
جلسه سوم مداخله	۳۰	۲۳	۱۱	۶۴	۲۹	۲۴	۱۲	۶۵	۲۶	۲۰	۱۱
جلسه ششم مداخله	۳۲	۲۷	۱۲	۷۱	۳۰	۲۷	۱۳	۷۰	۳۰	۲۴	۱۲
جلسه نهم مداخله	۳۳	۳۰	۱۴	۷۷	۳۲	۳۰	۱۴	۷۶	۳۵	۲۷	۱۴
جلسه دوازدهم مداخله	۳۵	۳۵	۱۵	۸۵	۳۸	۳۵	۱۵	۸۸	۳۷	۳۰	۱۵
پیگیری	۳۴	۳۳	۱۵	۸۲	۳۸	۳۴	۱۵	۸۷	۳۵	۲۸	۱۵
درصد اثربخشی	۶۷/۳	۶۷/۳	۹۳/۷۵	۷۳/۰۷	۶۷/۳	۹۳/۷۵	۷۳/۳۳	۷۱/۱۵	۵۷/۶۹	۹۳/۷۵	۶۸/۳۳
درصد بهبودی	۱۳	۲۹	۳۱	۵۲	۱۷	۲۳	۱۹	۲۰	۲۳	۲۱	۳۱

جدول ۵. ادامه نمرات مراحل خط پایه، مداخله، پیگیری، درصد اثربخشی و بهبودی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

آزمودنی چهارم				آزمودنی پنجم				مراحل سنجش
استعداد	بافت	کوشش	کل	استعداد	بافت	کوشش	کل	
۲۳	۲۱	۱۰	۵۴	۲۳	۲۳	۱۲	۵۸	خط پایه اول
۲۴	۲۱	۹	۵۴	۲۳	۲۴	۱۱	۵۸	خط پایه دوم
۲۳	۲۲	۱۰	۵۵	۲۴	۲۵	۱۲	۶۱	خط پایه سوم
۲۵	۲۳	۱۱	۵۹	۲۶	۲۷	۱۳	۶۶	جلسه سوم مداخله
۲۸	۲۵	۱۳	۶۶	۳۰	۳۰	۱۴	۷۴	جلسه ششم مداخله
۳۰	۲۷	۱۵	۷۲	۳۳	۳۳	۱۵	۸۱	جلسه نهم مداخله
۳۳	۳۰	۱۵	۸۱	۳۵	۳۵	۱۵	۸۵	جلسه دوازدهم مداخله
۳۱	۳۰	۱۴	۷۵	۳۶	۳۵	۱۵	۸۶	پیگیری
۶۳/۴۶	۵۷/۶۹	۹۳/۷۵	۶۷/۵	۶۷/۳	۶۷/۳	۹۳/۷۵	۷۰/۸۳	درصد میزان اثربخشی
۱۹	۱۵	۳۱	۲۲	۲۱	۱۹	۱۹	۲۰	درصد بهبودی

برای ارزیابی میزان اثربخشی مداخله در طرح تک آزمودنی، درصد اثربخشی^۱ محاسبه شد. این شاخص بیانگر نسبت عملکرد آزمودنی در جلسه پایانی به حداکثر نمره ممکن است. فرمول آن به صورت زیر ارائه می‌شود.

$$EP = \frac{FSS}{MIP} \times 100\%$$

FSS= نمره جلسه آخر

MIP= حداکثر نمره ممکن

۳-۳. تحلیل مکانیزم تأثیر مداخله

با استفاده از تحلیل مکانیزم تأثیر مداخله می‌توان تغییرات عملکرد آزمودنی‌ها را طی زمان و تحت تأثیر مداخلات مشاهده کرد. جدول ۶ نتایج تحلیل درون‌موقعیتی آزمودنی‌ها، جدول ۷ نتایج تغییر طراز آزمودنی‌ها، جدول ۸ تحلیل روند آزمودنی‌ها و جدول ۹ نتایج تحلیل بین‌موقعیتی آزمودنی‌ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی، جدول ۱۰، درصد همپوشانی داده‌ها به همراه تحلیل دیداری داده‌های به دست آمده از آموزش برنامه تاب‌آوری تحصیلی مربوط به هر پنج آزمودنی در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری به طور جداگانه ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل درون موقعیتی متغیر خودکارآمدی تحصیلی

توالی جلسات		مراحل خط پایه					مراحل مداخله		
آزمودنی‌ها	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم	آزمودنی پنجم	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم
میان	۵۸	۶۲	۵۲	۵۴	۵۸	۷۴	۷۳	۷۱	۶۹
میانگین	۵۸	۶۲	۵۲/۳	۵۴/۳	۵۹	۷۴/۲۵	۷۴/۷۵	۷۰/۲۵	۶۹/۵
دامنه تغییرات	۲	۴	۳	۱	۳	۲۱	۲۳	۲۵	۲۲
محفظه ثبات	۴۶/۴-۶۹/۶	۴۹/۶-۷۴/۴	۴۱/۶-۶۲/۴	۴۳/۲-۶۴/۸	۴۶/۴-۶۹/۶	۵۹/۲-۸۸/۸	۵۸/۴-۸۷/۶	۵۶/۸-۸۵/۲	۵۵/۲-۸۲/۸
درصد داده‌های ثبات	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۷۵٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪
دامنه تغییرات ثبات	بائثبات	بائثبات	بائثبات	بائثبات	بائثبات	بائثبات	متغیر	بائثبات	بائثبات

جدول ۷. نتایج تغییر طراز آزمودنی‌ها

توالی جلسات		مراحل خط پایه					مراحل مداخله		
آزمودنی‌ها	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم	آزمودنی پنجم	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم
تغییر طراز نسبی	۰	۲	۲	۱	۳	۱۳/۵	۱۴/۵	۱۷/۵	۱۴
تغییر طراز مطلق	۱-	۴	۲	۱	۳	۲۱	۲۳	۲۵	۲۲

جدول ۸. تحلیل روند آزمودنی‌ها

توالی جلسات		مراحل خط پایه					مراحل مداخله		
آزمودنی‌ها	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم	آزمودنی پنجم	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم
جهت	همسطح	صعودی	صعودی	همسطح	صعودی	صعودی	صعودی	صعودی	صعودی

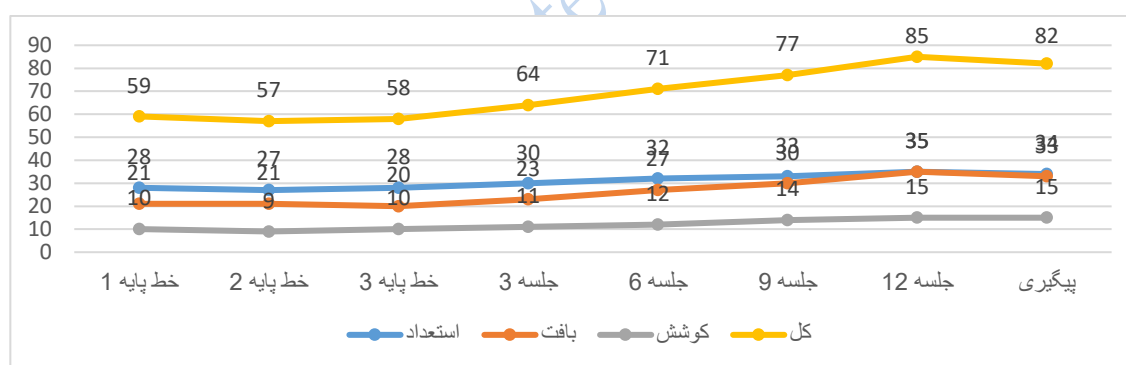
جدول ۹. نتایج تحلیل بین موقعیتی متغیر خودکارآمدی تحصیلی

آزمودنی ها	آزمودنی اول	آزمودنی دوم	آزمودنی سوم	آزمودنی چهارم	آزمودنی پنجم
تغییر طراز نسبی	۵۸-۶۷/۵	۶۴-۶۷/۵	۵۴-۶۱/۵	۵۵-۶۲/۵	۶۱-۷۰
تغییر طراز مطلق	۵۸-۶۴	۶۴-۶۵	۵۴-۵۷	۵۵-۵۹	۶۱-۶۶
تغییر میانه	۵۸-۷۴	۶۲-۷۳	۵۲-۷۱	۵۴-۶۹	۵۸-۷۷/۵
تغییر میانگین	۵۸-۷۴/۲۵	۶۲-۷۴/۷۵	۵۲/۳-۷۰/۲۵	۵۴/۳-۶۹/۵	۵۹-۷۶/۵

شاخص های PND و POD برای سنجش میزان اثربخشی مداخله در طرح های تک آزمودنی به کار می روند. PND درصد داده های غیرهمپوشان بین خط پایه و مداخله را نشان می دهد و POD بیانگر میزان همپوشانی داده ها در این دو مرحله است.

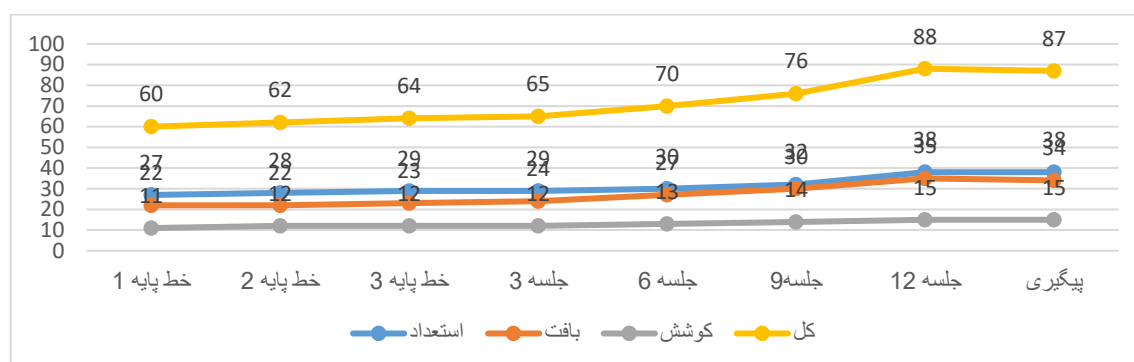
جدول ۱۰. درصد همپوشانی داده ها

PND	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪
POD	.	.	.	.	.	.



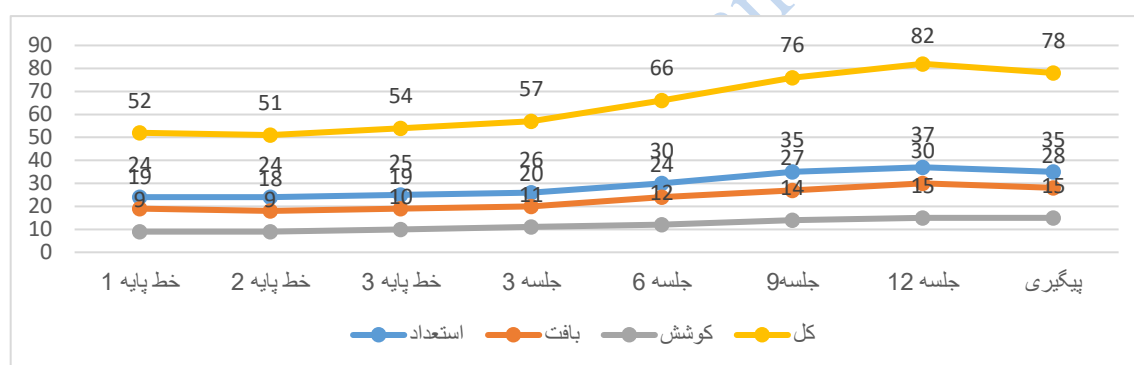
نمودار شماره ۱- نمرات خودکارآمدی تحصیلی در آزمودنی شماره ۱

نتایج نمودار ۱ نشان می دهد که در شرایط خط پایه، وضعیت آزمودنی اول نسبتاً همسطح بود و تغییری مشاهده نشد. اما با شروع مداخله، تغییرات قابل توجهی در وضعیت آزمودنی مشاهده شد که در دوره پیگیری نیز ادامه داشته است. همچنین PND که برابر با ۱۰۰ درصد بود نشان دهنده تأثیر بالای مداخله بر نمرات است.



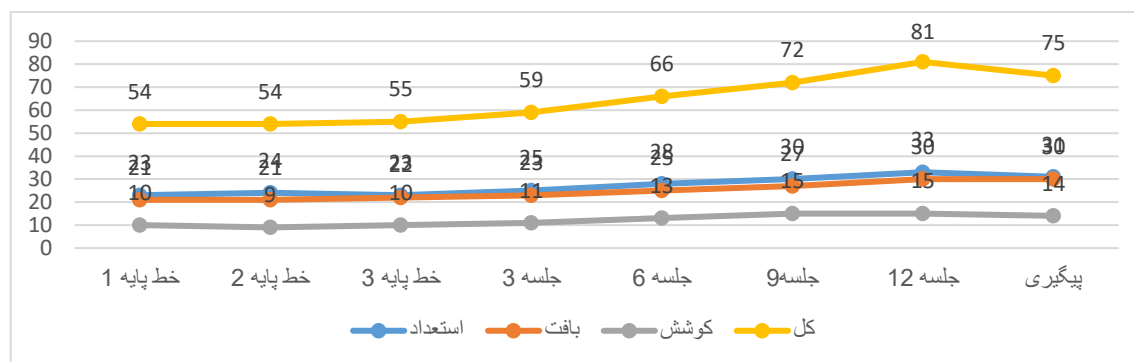
نمودار شماره ۲- نمرات خودکارآمدی تحصیلی در آزمودنی شماره ۲

نمودار ۲ نشان می‌دهد که در شرایط خط پایه وضعیت آزمودنی شماره ۲ به صورت صعودی با شیب کم بوده است که با شروع مداخله این روند شتاب بیشتری یافته است و در مرحله آخر مداخله شاهد بالاتر بودن نمره نسبت به محفظه ثبات هستیم که در مرحله پیگیری به میانه نزدیک‌تر می‌شود. همچنین مقدار PND این متغیر ۱۰۰ درصد بود که نشان دهنده تأثیر مثبت مداخله است.



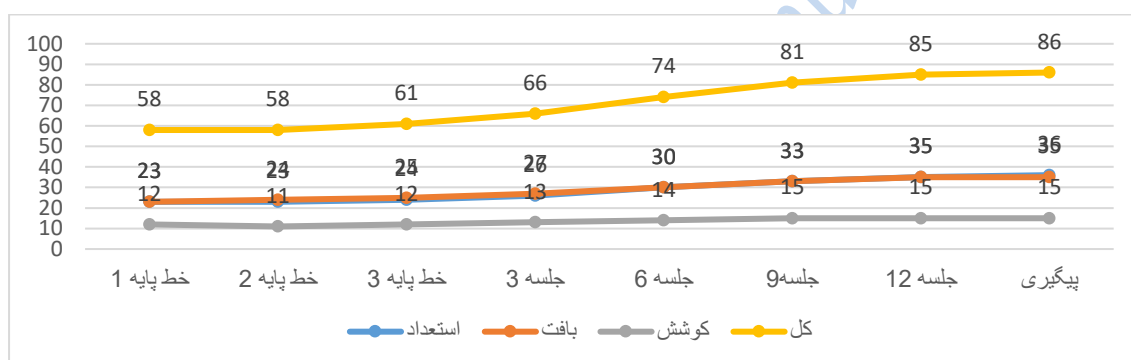
نمودار شماره ۳- نمرات خودکارآمدی تحصیلی در آزمودنی شماره ۳

با توجه به نمودار ۳ می‌توان نتیجه گرفت که آزمودنی شماره ۳ در بخش خط پایه روند صعودی ملایمی را داشته است که این روند در بخش مداخله به مقدار قابل توجهی افزایشی بوده است تا این آزمودنی با طراز نسبی ۱۷/۵ در بخش مداخله بیشترین مقدار طراز نسبی مداخله را در بین دیگر آزمودنی‌ها داشته باشد. همچنین تمام داده‌های مرحله پایه و مداخله درون محفظه ثبات بودند و شاخص PND نیز مؤید مؤثر بودن مداخله است.



نمودار شماره ۴- نمرات خودکارآمدی تحصیلی در آزمودنی شماره ۴

نمودار ۴ نشان می‌دهد که نمرات آزمودنی ۴ در مرحله خط پایه روندی همسطح داشته است اما با شروع مداخله روند کارآمدی تحصیلی آزمودنی افزایش قابل توجهی داشته است و حتی در مرحله پیگیری نیز علیرغم کاهش ۶ نمره‌ای همچنان بالاتر از میانه مداخله قرار دارد. در هر دو مرحله پایه و مداخله، محفظه ثبات حفظ شده و شاخص PND نیز با مقیاس ۱۰۰ درصد نشان دهنده تأثیر مطلوب مداخله است.



نمودار شماره ۵- نمرات خودکارآمدی تحصیلی در آزمودنی شماره ۵

با توجه به نمودار ۵ می‌توان نتیجه گرفت که آزمودنی شماره ۵ در بخش خط پایه روند صعودی اما بسیار ملایمی را داشته است که این روند در بخش مداخله افزایشی بوده است و در مرحله پیگیری نیز با رشد یک واحدی نمره کارآمدی تحصیلی مواجه هستیم. همچنین تمام داده‌های مرحله پایه و مداخله درون محفظه ثبات بودند و شاخص PND نیز مانند تمام آزمودنی‌های این متغیر با مقیاس ۱۰۰ درصد حاکی از مؤثر بودن مداخله بر تمامی آزمودنی‌ها است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی و اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است و می‌تواند نمره کلی و تمام خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. این نتایج به طور ضمنی با پژوهش والش و همکاران (۲۰۲۰)، کوارترو و تور (۲۰۲۱)، و حیات و همکاران (۲۰۲۱)، ناهمسو است. همچنین، به دلیل اینکه برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برای نخستین بار در این پژوهش طراحی شده است، پژوهش کاملاً همسویی وجود نداشت اما تلویحاً با یافته‌های پژوهشی پیشین مرتبط با تاب‌آوری و خودکارآمدی دانش‌آموزان همسویی داشت. چنانکه نتایج پژوهش رضایی و احمدی (۲۰۲۲) نشان داد که مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی، خودکارآمدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. فرنام و مددی زاده (۱۳۹۶)، نشان دادند که مداخله روان‌شناسی مثبت بر حالات روان‌شناختی مثبت (نقاط قوت شخصیت) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مؤثر است. نتایج پژوهش مرتضوی امامی و همکاران (۱۳۹۸)، حاکی از این است که آموزش روان‌شناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مؤثر است. نتایج پژوهش حسینی اردکانی (۱۳۹۹)، حاکی از اثربخشی روان‌شناسی مثبت نگر بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی دانشجویان ساکن خوابگاه بود. نتایج

پژوهش جوشی و خان (۲۰۲۲)، نیز حاکی از اثربخشی مداخله روان‌شناسی مثبت بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان مقطع کارشناسی بود. همچنین، راجان و همکاران (۲۰۱۷)، نیز طی پژوهشی یافتند که بین خودکارآمدی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش سی و همکاران (۲۰۲۳)، نشان داد که بین خودکارآمدی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش صدیق و همکاران (۲۰۲۳)، نشان داد که تاب‌آوری بر خودکارآمدی دانشجویان رشته شیمی مؤثر است. نتایج پژوهش تان و همکاران (۲۰۲۴)، نشان داد که تاب‌آوری می‌تواند به بهبود خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی پرستاری منجر شود. همچنین، نتایج پژوهش (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۲)، نشان داد که تاب‌آوری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان با نیاز ویژه مؤثر است.

نتیجه به دست آمده را می‌توان اینگونه تبیین کرد که در برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی تلاش می‌شود تا دانش‌آموزان به توانایی و شایستگی‌های خود برای مقابله با مشکلات پی ببرند و به نظر می‌رسد این وضعیت به بهبود خودکارآمدی آنها کمک می‌کند. توانایی افراد برای غلبه بر مشکلاتی که با آن مواجه شوند به میزان خودکارآمدی آنها بستگی دارد و خودکارآمدی با درک توانایی‌های شخصی رشد می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از هینوی و ابد، ۲۰۲۴). در این برنامه آموزشی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، فعالیت‌هایی را سازماندهی کنند تا مشکل را حل کنند، به دنبال راه حل‌های مناسب باشند و از تفسیرهای نامطلوب یا منفی خودداری کنند. بر این اساس، برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی موجب می‌شود تا دانش‌آموزان احساس مؤثر بودن را تجربه کنند و به جای اینکه به دلیل عدم اعتماد به توانایی، از انجام تکالیف اجتناب کنند، حس تسلط خود را برای عبور از مشکلات تحصیلی حفظ کنند. همچنین، در این مداخله دانش‌آموزان به اهداف و ارزش‌های تحصیلی خود پی می‌برند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند، برنامه ریزی و پشتکار را می‌آموزند و با ذهن آگاهی آشنا می‌شوند. این مؤلفه‌های تاب‌آوری بر نحوه مقابله با مشکلات و افزایش خودکارآمدی برای دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند، تأثیر گذار است. افراد تاب‌آور از پشتکار، برنامه‌ریزی و خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند و اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند (مارتن و مارش، ۲۰۰۶). در این راستا، پژوهش (بابا جانی گرچی و همکاران، ۱۳۹۸)، نشان داد که با افزایش تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی افزایش می‌یابد.

به علاوه، شکست در مقابله با چالش‌ها برای دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند، تجارب ناموفق آموزشی را ایجاد می‌کند که موجب نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونی می‌شود و آنها را از دستیابی به اهداف تحصیلی باز می‌دارد (دارابی و همکاران، ۱۴۰۳). به همین دلیل دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی کمتری برخوردار هستند ممکن است هیجانات ناخوشایند تحصیلی را تجربه کنند. برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با تمرکز بر هیجانات مثبت می‌تواند نقش مهمی در مقابله با هیجانات ناخوشایند این دسته از دانش‌آموزان ایفا کند به طوری که منجر به تقویت خودکارآمدی آنها شود. تقویت هیجانات مثبت نقش اساسی در بهزیستی روانی افراد ایفا می‌کند (سلیگمن و سیکزنت میهالی، ۲۰۰۰)، و بین هیجانات مثبت و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (هو و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه می‌توان گفت تمرکز بر هیجانات مثبت در برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک کند.

در بخش دیگری از نتایج مشخص شد که این مداخله در موقعیت پیگیری از ثبات برخوردار بوده است. این نتیجه به طور ضمنی با پژوهش رضانی و احمدی (۲۰۲۲)، که نشان دادند آموزش مثبت بر بهزیستی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد و این تأثیرات تا دو ماه پس از مداخله (پیگیری) حفظ شد. همچنین، با نتایج پژوهش فرنام و مددی زاده (۱۳۹۶)، که نشان دادند مداخله روان‌شناسی مثبت بر حالات روان‌شناختی مثبت (نقاط قوت شخصیت) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مؤثر است و این نتیجه در موقعیت پیگیری نیز بادوام بود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، توانایی مقابله با چالش‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان نهادینه می‌کند به طوری که موجب می‌شود تا دانش‌آموزان خودکارآمدی بهتری را نشان دهند. به عبارتی، ظرفیت غلبه بر موانع، باور دانش‌آموز را در مورد توانایی‌هایش تحت تأثیر قرار می‌دهد و این تأثیر باثبات است.

بررسی روابط بین متغیرهای این پژوهش، شناخت بهتری از نقش عوامل تعیین‌کننده تاب‌آوری که می‌توانند بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر باشند، ارائه می‌دهد و به تقویت مبانی نظری تبیین‌کننده خودکارآمدی کمک می‌کند. با این حال این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بود از جمله می‌توان به محدود بودن جامعه پژوهشی به دانش‌آموزان دختر اشاره کرد. علاوه بر این، پژوهش حاضر با ۵ آزمودنی انجام گرفت بنابراین تعمیم‌پذیری نتایج امکان‌پذیر نیست. همچنین تفاوت‌های فردی مانند ضریب هوشی، خصایص شخصیتی و ویژگی‌های خانواده مورد بررسی قرار نگرفته است. منطبق با این محدودیت‌ها، در سطح پژوهشی پیشنهاد می‌شود اثربخشی شکل انفرادی این روش آموزشی با حجم نمونه بیشتر و برای پسران دانش‌آموز هم مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود ویژگی‌های خانواده و تفاوت‌های فردی تأثیرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های بعدی مورد بررسی قرار گیرد. در سطح کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان از این برنامه آموزشی به منظور

بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان استفاده کنند زیرا خودکارآمدی منبع طبیعی بسیار مهمی برای خود پیشگیری در تمام حوزه‌های زندگی از جمله تحصیلی است.

۵. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش بر اساس استانداردهای اخلاقی، مشارکت داوطلبانه، رضایت اولیای دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش، رازداری و محرمانه بودن اطلاعات جمع‌آوری شده طی پژوهش و نداشتن آسیب یا ضرر برای شرکت کنندگان به دقت رعایت شده است. همچنین، تمامی منابع درون متنی ذکر شده‌اند و اصل امانت داری در استناد به متون و ارجاعات علمی حفظ شده است. منابع به طور کامل در فهرست منابع آمده است. این مقاله به هیچ مرجع دیگری برای بررسی ارائه نشده است.

۶. سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله از کلیه دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش، صمیمانه تشکر می‌کنند.

۷. حمایت مالی

این مطالعه بخشی از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول در دانشگاه علامه طباطبائی است و هیچگونه کمک مالی دریافت نکرده است.

۸. تعارض منافع

در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- باباجانی گرچی، ل، حجازی، م، مروتی، ذ، و یوسفی افراشته، م. (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پیراپزشکی و پزشکی. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور /هواز*، ۱۰(۴)، ۳۹۴ - ۳۰۵.
<https://sid.ir/paper/360540/fa#downloadbottom>
- بشارتی پور، م، حاجی یخچالی، ع، شهنی ییلاق، م، مکتبی، غ. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر التزام و هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۵(۳)، ۱۳۹ - ۱۵۹.
<https://doi.org/10.22059/japr.2024.358495.644629>
- بندک، م، ملکی، ح، عباسپور، ع، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۲۱ - ۳۱.
https://jep.atu.ac.ir/article_3494_e6746be479dd8c6391ed12f8e1faacd6.pdf
- بنی اسدی، ع، و پورشافی، ه. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۸(۴)، DOI: 10.22051/jontoe.2013.328.
- حسینی اردکانی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی روان‌شناسی مثبت نگر بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی دانشجویان ساکن خوابگاه. *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۴(۸)، ۱ - ۱۲.
<http://jnip.ir/article-1-266-fa.html>
- خرمایی ف، و زابلی، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسئله و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۳۸ - ۱۷.
https://asj.basu.ac.ir/article_2350.html?lang=fa
- دارابی، ک، غلام زاده جفره، م، و شهیازی، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پسرپایه دهم. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۵(۱)، ۳۶ - ۱۹.
<https://doi.org/10.22059/japr.2024.334848.644104>
- دهقان مروتی، س. (۱۴۰۱). نقش کمال گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران در احساس مسئولیت دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۴)، ۱۷۵ - ۱۹۸.
https://jep.atu.ac.ir/article_15278.html?lang=en

- دهقان هراتی، م.، برزگر بفرویی، ک.، و دهقان‌منشادی، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ارایه شده از طریق الگوی آموزشی - درمانی آسیب هم وابستگی مبتنی بر ادراک تجارب زیسته بر خودکارآمدی نوجوانان. *مجله علوم روان شناختی*، ۲۳ (۱۳۸)، ۲۷۹-۲۹۳.
<http://psychologicalscience.ir/article-1-2494-fa.html>
- سالمی، ف.، سعادت طلب، آ.، و ملازاده، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی و رشد معنوی دانش‌آموزان دختر ۱۰ تا ۱۳ ساله. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۵ (۴۹)، ۱-۲۴.
<https://erj.khu.ac.ir/article-1-1455-fa.html>
- سرداری، ب. (۱۴۰۰). تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی براساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷ (۴)، ۱۲۵-۱۴۸.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36146.3347>
- عباسی، ف.، حجازی، ا.، و حکیم زاده، ر. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر خودکارآمدی و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط. *فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۴ (۴)، ۲۱-۴۰.
<https://doi.org/10.22059/japr.2023.352761.644485>
- فتوحی، ز.، اسدزاده، ح.، سعدی پور، ا.، درتاج، ف.، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر طرحواره در حوزه خودگردانی و عملکرد مختل بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۴)، ۱-۲۸.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2024.41157.4891>
- فرنام، ع.، و مددی زاده، ط. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستان. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۳ (۱)، ۶۱-۷۵.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2017.96495.0>
- مرتضوی امامی، ع.، احقر، ق.، پیرانی، ذ.، حیدری، ح.، و حمیدی پور، ر. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش روان‌شناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۶ (۲)، ۶۷-۸۲.
<https://qjfr.ir/article-1-1098-fa.html>
- میرزا بیگی، ا. (۱۴۰۳). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۲۱ (۲۵)، ۹-۱.
<http://jnip.ir/article-1-1186-fa.html>
- نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، سرو آزاد صوفیانی، ر.، و حمزه ای، ح. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه پژوهشی ناتوانایی‌های یادگیری*، ۱۳ (۱)، ۷۱-۸۵.
<https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115>

References

- Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2024). Effectiveness of Positive Education Program Based on Seligman's PREMA Model on Students' Self-Efficacy and Engagement in Online Classes. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(4), 21-40.
<https://doi.org/10.22059/japr.2023.352761.644485> (In Persian)
- Abdolrezaipoor, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023) Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLoS ONE*, 18(5), 1-12.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- AL-Qadri, A. H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 9(35), 1-22.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Bandak, M., Maleki, H., Abbaspour, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2015). Investigating the Impact of Life Skills Training on Academic Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 11(37), 19-33.
https://jep.atu.ac.ir/article_3494.html?lang=fa (In Persian)
- Babajani gorji, L., Hejazi, M., Morovvati, Z., Yoosefi Afrashteh, M. (2019). The Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Resilience and Academic Engagement in Medical and Paramedical Students. *Journal of JundiShapur Educational Development*. 10(4), 294-305. <https://sid.ir/paper/360540/fa#downloadbottom> (In Persian)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Bani Asadi, A., & Pourshafei, H. (2013). The role of motivation, academic self-efficacy, and study approaches in the mathematical progress of students in experimental sciences and mathematics in

- high school in Qain. *Quarterly Journal of New Educational Thoughts*, 8(4), 81- 102. DOI: [10.22051/jontoe.2013.328](https://doi.org/10.22051/jontoe.2013.328) (In Persian)
- Besharati Pour, M., Hajiyakhchali, A., Shehni Yailagh, M., & Maktabi, Gh. (2024). The Effect of Psychological Capital Training on Students' Academic Engagement and Positive Emotions. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(3), 139-159. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.358495.644629> (In Persian)
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60–86. DOI: [10.1002/rev3.3080](https://doi.org/10.1002/rev3.3080)
- Cuartero, N., & Tur, A. M. (2021). Emotional intelligence, resilience and personality traits neuroticism and extraversion: predictive capacity in perceived academic efficacy. *Nurse Educ Today*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104933>
- Darabi, K., Gholamzadeh Jofreh, M., & Shahbazi, M. (2024). Comparison of the Effectiveness of Self-Regulation Strategies Training and Problem-Solving Skills Training on Self-Efficacy and Academic Motivation of Tenth Grade Male Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(1), 19-36. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.334848.644104> (In Persian)
- Dehghanharati, M., Barzegar Bafrooei, K., & Dehghanmanshadi, M. (2024). The effectiveness of the education provided through the educational-therapeutic model of codependency injury based on the perception of lived experiences on the self-efficacy of adolescents. *Journal of Psychological Science*, 23(138), 279-293. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2494-en.html> (In Persian)
- Dehghan Marvasti, S. (2022). The role of adaptive and maladaptive perfectionism of mothers in students' sense of responsibility: The mediating role of academic self-efficacy. *Educational Psychology*, 18(64), 175 – 198. https://jep.atu.ac.ir/article_15278.html?lang=en (In Persian)
- Duan, S., Han, X., Li, X., & Liu, H. (2024). Unveiling student academic resilience in language learning: a structural equation modeling approach. *BMC Psychology*, 12. (177). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01665-1>
- Emrizal., Taifur, W.D., Rahman, H., Ridwan, E., & Devianto, D. (2020). Entrepreneurial resilience: The role of entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial passion in disaster-prone areas. *International Journal of Entrepreneurship*, 24(5), 1-11. <https://www.abacademies.org/abstract/entrepreneurial-resilience-the-role-of-entrepreneurial-selfefficacy-and-entrepreneurial-passion-in-disaster-prone-areas-9834.html>
- Farnam, A., & Madadzade, T. (2017). Effect of Positive Training on Positive Psychological States (Character Strengths) of Female High School Students. *Positive Psychology Research*, 3(1), 61-75. <https://doi.org/10.22108/ppls.2017.96495.0> (In Persian)
- Fotuhi, Z., Asadzadeh, H., Saedipoor, E., Dortaj, F., & Ebrahim Ghavam, S. (2024). Determining the Effectiveness of the Educational Package of the Schematic model (Self-management and Impaired Performance) on Academic Self-efficacy and the Motivation to Progress of Female students of the First Secondary School in Tehran Province. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21(54), 1-28. <https://doi.org/10.22111/jeps.2024.41157.4891> (In Persian)
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A Comparison of Subjective Well-being and PERMA. *J. Posit. Psychol*, 13(4) 321–332. <https://psycnet.apa.org/record/2018-18579-001>
- Halliday, A. J., Kern, M. L., Garret, D. K., & Turnbull, D. A. (2019). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Hayat, A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(279), 1-8. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8459863/>

- Hinduja, P., Fakir Mohammad, R., & Siddiqui, S. (2024). Factors Influencing Students' Academic Self-Efficacy in Related Domains. *Sage Open*, 14(4), 1-24. <https://doi.org/10.1177/21582440241289738>
- Hinwee, T., & Abd, E. (2024). Perceived self-efficacy in e-learning for computer teachers of the secondary stage. *ArtsEduca*, 40, 31-44. <https://www.researchgate.net/publication/390088579>
- Hu, Y., Fang, C., Wu, J., Mi, L., & Dai, P. (2024). Investigating the interrelationship among academic emotions, classroom engagement, and self-efficacy in the context of EFL learning in smart classrooms in China. *Australian Journal of Psychology*, 76(1). <https://psycnet.apa.org/record/2024-50619-001>
- Hu, J., Lai, Y., & Yi, X. (2024). Effectiveness of social media-assisted course on learning self-efficacy. *Scientific Reports*, 14(10112). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-60724-0>
- Hussein Ardakani A. (2020). The Effectiveness of Positive Psychology on Achievement Motivation and Self-efficacy on Students Living in Dormitories. *Journal of Psychology New Ideas*. 4(8), 1-12. <http://jnip.ir/article-1-266-en.html> (In Persian)
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *A Journal of Educational Strategies*. 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Joshi, B., & Khan, T. (2022). Effectiveness of positive psychology intervention on self-efficacy beliefs among undergraduates. *BSSS Journal of Education*. XI(1). 1-11. <https://doi.org/10.51767/jel1101>
- khormaei, F., zaboli, M. (2018). The prediction of students' academic procrastination based on problem-solving styles with mediation academic self-efficacy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 17-38. https://asj.basu.ac.ir/article_2350.html?lang=fa (In Persian)
- Leodoro J. L. (2024). Examining the influence of social support and resilience on academic self-efficacy and learning outcomes in pre-licensure student nurses. *Journal of Professional Nursing*, 55, 119 - 124. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.09.012>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence. Control, Composure, and Commitment. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03770.pdf>
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Mirzabeigi, A. (2024). Predicting Academic Resilience in Students Based on Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Academic Hope and Academic Optimism. *Journal of Psychology New Ideas*, 21(25), 1-9. <http://jnip.ir/article-1-1186-fa.html> (In Persian)
- Mortazavi Emami, A., Ahqar, GH., Pirani, Z., Heydari, H., & Hamidipour, R. (2019). The effect of positive psychology training on self-efficacy and psychological toughness of female students. *Journal of Family and Research*. 16(2), 67-82. <http://qjfr.ir/article-1-1098-en.html> (In Persian)
- Nemati, SH., Badri Gargari, R., Sarvazad Sofiyani, R., & Hamzehei, H. (2023). The Effectiveness of the Academic Resilience Training Program on Academic Self-efficacy and Motivational Structure of Students with Specific Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1). 71 -85. <https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115> (In Persian)
- Norriish, J. (2019). *Psychology of positive education*. Translated by fariborz dartaj & roghieh sadeghzadeh, baharak hamedei & faramarz sohrabi. Tehran: Science publication (In Persian)
- Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*. 8(4), 507-511. <https://www.proquest.com/docview/1986571123?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Ramazani, A., & Ahmadi, S. (2022). The effectiveness of positive education on students' academic well-being, self-efficacy and hope. *Journal of Positive School Psychology*. 6(5), 3778-3786. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/6812>
- Rezekis, Mayrosa, u., Luthfiyyah, M., Mazaya, F., Sukamto, A., Malfiro, A., Maryati, B., Pratiwi, W., Meylia, C., & Jubta, N. (2022). The effect of positive thinking training on academic self-efficacy students of psychology uin Palembang. *IJoMS*, 1(2), 236-247. <https://doi.org/10.59066/ijoms.v1i2.164>

- Salmi, F., Saadat Talab, A., & Molazadeh, A. (2024). The effectiveness of a philosophy education program for children on critical thinking, academic self-efficacy, and spiritual development of 10-to 13-year-old female students. *Educational Research*, 15(49), 1-24. <http://erj.khu.ac.ir/article-1-1455-fa.html> (In Persian)
- Sardary, B. (2022). The Effectiveness of Social Competence Training Based on Felner's model on Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment in Students with Poor Academic Achievement. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 17(4), 1-6. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36146.3347> (In Persian)
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-001>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. APA. PsycNet. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *J. Posit. Psychol*, 13(4), 333-335. <https://psycnet.apa.org/record/2018-18579-002>
- Siddique, M., Shabbir, A., Nasir, N., Awan, T., & Siddique, A. (2021). Resilience and Self-Efficacy: A Correlational Study of 10th Grade Chemistry Students in Pakistan. *Multicultural Education*, 7(9). 210 -222. <http://ijdiri.com/me/wp-content/uploads/2021/09/23.pdf>
- Siddique, M., Ul Hassan, K. H., & Akmal, F. (2023). The Role of Resilience for Developing the Self-Efficacy Among Chemistry Students in Pakistan. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 11(1), 38 - 48. <https://doi.org/10.21015/vtess.v11i1.1401>
- Sy, B., Ireneo, K., Subida, A., Mae Declaro, A., & Campo, CH. (2023). The Relationship Between Self-Efficacy and Resilience Among Grade 12 Senior High School Students in a Public School. *Psychology and Education*. 11(4), 394-399. https://scimatic.org/show_manuscript/1664
- Tan, WY., Chen, J. N., Lu, S. H., Liu, C. Q., Zhou, Y., Luo, Q., Song, L. Q., Miao, C. Y., & Smith, G. D. (2024). Latent profiles of academic resilience in undergraduate nursing students and their association with resilience and self-efficacy. *Nurse Educ Pract*, 77:103949. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103949>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Walsh, P., Owen, P. A., Mustafa, N., Beech, R. (2020). Learning and teaching approaches promoting resilience in student nurses: an integrated review of the literature. *Nurse Educ Pract.*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102748>
- Wang, Y. & Tambi, F. B. (2024). Correlation between students perceived parental expectations and students' academic engagement: The intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 16-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202427683>
- Warsah, I., Morganna, R., Warsah, B., & Warsah, B. (2024). Self-Efficacy and Moral Education in Enhancing the Moral Development and Social Intelligence of Muslim Adolescents. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Islam*, 8(2), 123-150. <https://doi.org/10.29240/jbk.v8i2.11276>
- Wu, Q. (2024). The Impact of Self-efficacy on Academic Achievement among College Students. *SHS Web of Conf, Psychology and Education*, 193, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419302004>
- Ye, W., Strietholt, R., & Blomeke, B. (2021). Academic resilience: underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 33, 169-202. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09351-7>
- Youssef-Morgan, C. M. (2024). Psychological capital and mental health: Twenty-five years of progress. *ScienceDirect*, 53(4), 101081. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2024.101081>

Developing an Academic Resilience Training Program Based on Positive Psychology Approach and Its Effectiveness on Students' Academic Self-Efficacy

Extended Abstract

Aim

Self-efficacy, as defined by social cognitive theory, refers to an individual's internal beliefs and judgments about their abilities and confidence in successfully performing and managing various tasks, both general and specific ([Bandura, 1977](#)). Academic self-efficacy specifically relates to a student's perception of their abilities within an educational setting and is closely linked to academic performance and the learning process ([Wang & Tambi, 2024](#)). Academic self-efficacy is one of the most important components of achieving success and adjustment in school ([AL-Qadri et al., 2024](#)).

Self-efficacy plays a crucial role in academic well-being, making it important to develop effective interventions for students with lower self-efficacy. Students who possess self-efficacy are more likely to engage in their studies effectively and make progress. In contrast, those with lower self-efficacy often struggle to handle academic challenges, fail to engage fully in the learning process, acquire only superficial knowledge, achieve lower academic results, and tend to avoid academic tasks. ([Hinwee & Abd, 2024](#)).

Interventions that employ a positive psychology approach are particularly aligned with enhancing self-efficacy. A key component of positive psychology is fostering resilience in students ([Norriah, 2019](#)). Empirical studies have shown that resilience impact on self-efficacy ([Tan et al., 2024](#); [Nemati et al., 2023](#); [Siddique et al., 2023](#)). The present study aims to develop an academic resilience training program based on positive psychology approach and to evaluate its effectiveness in improving students' academic self-efficacy.

Methodology

The current research employed a mixed method of instrument development model. In the qualitative section, the design of this training program's sessions began with the identification of components related to student well-being, based on a review of studies and research. In the next step, we determined the goals related to each component, and then included content appropriate to these goals in the training program. To enhance the learning experience, special worksheets and assignments were created based on the content of each session. To assess the content validity of the academic resilience training program, the program content and the accompanying questionnaire were reviewed by 12 psychologists, 2 psychometricians, and an expert methodologist.

In the quantitative section, a quasi-experimental method using a single-subject ABA design with multiple baselines and follow-ups was implemented to assess the effectiveness of the academic resilience training program on students' self-efficacy. The students' self-efficacy was evaluated during three sessions at baseline using the [Jinks and Morgan \(1999\)](#) questionnaire (Situation A). Then, the academic resilience training program was implemented individually by the researcher during 12 60-minute sessions, and the students' self-efficacy was measured during the intervention in the third, sixth, ninth, and twelfth sessions (Situation B). One month after the conclusion of the training program, an assessment was conducted to evaluate the self-efficacy of the students during a follow-up period (Situation A). The researcher utilized special worksheets during the training sessions to reinforce the participants' learning. The material was summarized at the end of each session, and homework assignments were given. Additionally, the first 10 minutes of each session were dedicated to reviewing the material from the previous session and discussing the homework.

The statistical population consisted of all 11th-grade female high school students in the fourth district of Tehran during the academic year 2023-2024, from which five students were purposively selected. Excel software was utilized to perform a visual analysis of graphs, trend analysis, stability assessment, Percentage of Non-overlapping Data (PND), Percentage of Overlapping Data (POD), and Means Percentage Improvement (MPI).

Findings

The research findings indicate that the academic resilience training program has acceptable content validity and can enhance students' overall academic self-efficacy scores, including all subscales. This result remains consistent during the follow-up phase.

Table 1 demonstrates that the Content Validity Ratio for all sessions of the academic resilience training Program exceeds the minimum acceptable threshold based on the number of evaluating experts ($N = 0.49$). Furthermore, the Content Validity Index for all sessions is greater than the minimum acceptable value ($CVI = 0.79$). These findings indicate that the academic resilience training program possesses a commendable level of content validity.

Tables 2 and 3 present the scores for the baseline, intervention, and follow-up phases, along with the percentage of effectiveness and improvement in the academic self-efficacy variable across all subjects. The findings indicated that the total self-efficacy score and all its subscales increased in all five subjects from the baseline to the intervention and follow-up phases. The percentage of improvement for each subject is as follows: 52% for the first subject, 20% for the second subject, 23% for the third subject, 22% for the fourth subject, and 20% for the fifth subject.

Table 1. Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) of the academic resilience training Program

Sessions	Goal	Mean	CVR	Mean	CVI
1	Developing sustainable habits for mental and physical health	2/93	0/86	3/93	1
2	Reduce stress and increase mental well-being	2/93	0/86	3/93	1
3	Increased attention and commitment to learning	2/87	0/73	3/87	1

Sessions	Goal	Mean	CVR	Mean	CVI
4	Development of social skills and values	2/87	0/73	3/80	0/93
5	Reducing the negative effects of undesirable emotions and increasing the positive effects of desirable emotions	2/73	0/6	3/67	0/86
6	Dealing effectively with adversity	2/93	0/86	3/93	1
7	Problem-solving	2/93	0/86	3/87	0/93
8	Increased self-esteem	2/93	0/86	3/87	0/93
9	Creating a sense of purpose	2/93	0/86	3/93	1
10	Mentally and physically preparing to achieve the goal	2/87	0/73	3/80	0/93
11	Creating a sense of meaning	2/80	0/73	3/80	0/93
12	Developing empowerment through striving to achieve meaningful goals; creating a sense of mastery	2/80	0/73	3/80	0/93
Total average		2/78	-	3/85	-

Table 2. Baseline, intervention, follow-up, percentage of effectiveness, and improvement scores in the academic self-efficacy variable

Measurement steps	First subject				Second subject				Third subject			
	Talent	Context	Effort	Total	Talent	Context	Effort	Total	Talent	Context	Effort	Total
First baseline	28	21	10	59	27	22	11	60	24	19	9	52
Second baseline	27	21	9	57	28	22	12	62	24	18	9	51
Third baseline	28	20	10	58	29	23	12	64	25	19	10	54
Third session	30	23	11	64	29	24	12	65	26	20	11	57
Sixth session	32	27	12	71	30	27	13	70	30	24	12	66
Ninth session	33	30	14	77	32	30	14	76	35	27	14	76
Twelfth session	35	35	15	85	38	35	15	88	37	30	15	82
Follow-up	34	33	15	82	38	34	15	87	35	28	15	78
Percentage of effectiveness	67/3%	67/3%	93/75%	70/83%	73/07%	67/3%	93/75%	73/3%	71/15%	57/69%	93/75%	68/33%
Percentage of Improvement	13%	29%	31%	52%	17%	23%	19%	20%	23%	21%	31%	23%

Table 3 - Continuation of Baseline, intervention, follow-up, percentage of effectiveness, and improvement scores in the academic self-efficacy variable

Measurement steps	Fourth subject				Fifth subject			
	Talent	Context	Effort	Total	Talent	Context	Effort	Total
First baseline	23	21	10	54	23	23	12	58

Second baseline	24	21	9	54	23	24	11	58
Third baseline	23	22	10	55	24	25	12	61
Third session	25	23	11	59	26	27	13	66
Sixth session	28	25	13	66	30	30	14	74
Ninth session	30	27	15	72	33	33	15	81
Twelfth session	33	30	15	81	35	35	15	85
Follow-up	31	30	14	75	36	35	15	86
Percentage of effectiveness	63/46%	57/69%	93/75%	67/5%	67/3%	67/3%	93/75%	70/83%
Percentage of Improvement	19%	15%	31%	22%	21%	19%	19%	20%

Conclusion

The current study aimed to design an academic resilience training program and its effectiveness on students' academic self-efficacy. Research findings indicate that the academic resilience training program has acceptable validity and can enhance overall scores, as well as all subscales that contribute to increasing students' self-efficacy. This conclusion aligns with the research conducted by [Tan et al. \(2024\)](#), [Nemati et al. \(2023\)](#), and [Siddique et al., \(2023\)](#).

The academic resilience training program aims to help students recognize their abilities and competencies in addressing challenges, which in turn enhances their self-efficacy. Individuals' capacity to overcome difficulties is closely linked to their level of self-efficacy, which improves as they gain a better understanding of their strengths ([Hinwee & Abd, 2024](#)). In this program, students focus on identifying their academic goals and values while emphasizing the importance of learning, planning, perseverance, and mindfulness. These elements of resilience play a crucial role in how students handle challenges, particularly those with lower self-efficacy. Research shows a Significant positive correlation between resilience and academic self-efficacy ([Babajani gorji et al., 2019](#)).

The academic resilience training program highlights the importance of positive emotions in helping students cope with negative feelings and improve their self-efficacy. Enhancing positive emotions is essential for individuals' psychological well-being ([Seligman & Csikszentmihalyi, 2000](#)). Furthermore, studies show a significant positive relationship between positive emotions and students' self-efficacy ([Hu et al., 2024](#)), emphasizing positive emotions in the academic resilience training program can significantly enhance students' academic self-efficacy.

The results indicate that the intervention remained effective during the follow-up phase. This conclusion aligns with the research conducted by [Ramezani and Ahmadi \(2022\)](#), as well as [Farnam and Madadzadeh \(2017\)](#). This consistency can be attributed to the academic resilience training program, which equips students with the necessary skills to tackle academic challenges. As a result, students demonstrate improved self-efficacy. In other words, their ability to overcome obstacles positively impacts their belief in their capabilities, and this effect lasts over time.

The study has several limitations. Notably, the sample consisted only of female students from Tehran and did not take into account individual or family factors. Additionally, the study involved only five participants, which limits the generalizability of the results. It is recommended that future research examine the effectiveness of this educational method on a larger sample size, including male students, and investigate the individual and family factors that influence students' self-efficacy. Psychologists are encouraged to implement the academic resilience training program to help students develop effective coping skills and enhance their self-efficacy.

Keywords: Academic Self-efficacy, Academic Resilience Training Program, Positive Psychology Approach

Ethical Considerations

This research has been conducted in adherence to ethical standards, ensuring voluntary participation and obtaining parental consent for all student participants. Confidentiality and privacy of the information collected have been meticulously upheld, with a commitment to ensuring that no harm comes to the participants. Additionally, all sources referenced within the text are properly acknowledged, maintaining the principle of confidentiality in the citation of scientific works. A complete list of these sources is provided in the reference section. Furthermore, this article has not been submitted for review to any other publication.

Acknowledgement and Financial Support

This study is part of the first author's doctoral dissertation in Educational Psychology at Allameh Tabataba'i University and has not received any financial support. The authors sincerely thank all the students who participated in the study.

Conflict of interest

The authors of this study have reported no conflicts of interest.

In Press/ Accepted Manuscript