University of Tehran Press

Journal of Applied Psychological Research

2026

Home Page: https://japr.ut.ac.ir

Online ISSN: 2676-4504

The Effectiveness of a Social-Emotional Learning Program Based on Cognitive-Behavioral and Mindfulness Approaches on Academic Resilience and Academic Hope among Students with High-Risk Behaviors

Shahrooz Nemati[1*], Rahim Badri Gargari[2], Yousef Adib[3], Hamdullah Habibi[4], Amir Yekanizad[5]

1.Corresponding Author, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: sh.nemati@tabrizu.ac.ir
2. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: Badri1346@tabrizu.ac.ir
3. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email:adib@tabrizu.ac.ir
4. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email:h.habibi@tabrizu.ac.ir
5. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email:amiryekani@tabrizu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 20 Jun 2026
Revised: 02 Aug 2026
Accepted: 08 Sep 2026
First Published: 08 Nov 2026

Keywords:
Academic Hope,
Academic Resilience,
High-Risk Behaviors,
Cognitive-Behavioral Approach,
Mindfulness,
Social-Emotional Learning

ABSTRACT

The present study aimed to determine the effectiveness of a social-emotional learning program, based on cognitive-behavioral and mindfulness approaches, in improving academic resilience and academic hope among students with high-risk behaviors. A quasi-experimental pretest–posttest design with experimental and control groups and a two-month follow-up was employed. The statistical population comprised all male upper-secondary school students in Khoy County during the 2025–2026 academic year. The sample consisted of 40 students with high-risk behaviors who scored above the cutoff point on the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale (IARTS). They were selected from volunteers through convenience sampling and then randomly assigned to the experimental and control groups. Data were collected using the Academic Resilience Inventory (ARI) and the Academic Hope Scale (AHS). The program was delivered to the experimental group in twelve 60-minute sessions, while the control group received no intervention during this period. Data were analyzed using repeated-measures analysis of variance in SPSS - 23. The findings showed that the intervention significantly improved the components of both academic resilience and academic hope ($p < .01$). Moreover, the effects were maintained at the two-month follow-up. Therefore, this program may be applied in educational and supportive school interventions within school settings for students with high-risk behaviors.

In Press/ Accepted

Cite this article: Nemati, S., Badrigargari, R., Adib, Y., Habibi, H. & Yekanizad, A. (2026). The Effectiveness of a Social–Emotional Learning Program Based on Cognitive–Behavioral and Mindfulness Approaches on Academic Resilience and Academic Hope among Students with High-Risk Behaviors. *Journal of Applied Psychological Research*, (In Press/ Accepted). https://doi.org/10.22059/japr.2026.416946.645576

CC BY NC

Publisher: University of Tehran Press
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.416946.645576

© The Author(s).

فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی

۱۴۰۵

انتشارات دانشگاه تهران

سایت نشریه: https://japr.ut.ac.ir

شاپا الکترونیکی: ۴۵۰۴-۲۶۷۶

اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر

شهروز نعمتی[۱*]، رحیم بدری گرگری[۲]، یوسف ادیب[۳]، حمداله حبیبی[۴]، امیر یکانی زاد[۵]

۱. نویسندهٔ مسئول، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی وروانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز،ایران. رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی وروانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز،ایران. رایانامه: Badri1346@tabrizu.ac.ir

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی وروانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز،ایران. رایانامه: adib@tabrizu.ac.ir

۴. گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی وروانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز،ایران. رایانامه: h.habibi@tabrizu.ac.ir

۵. گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز،تبریز، ایران. رایانامه: amiryekani@tabrizu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۱
تاریخ انتشارآنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۷

کلیدواژه‌ها:
امیدواری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، رفتارهای پرخطر، رویکرد شناختی رفتاری، ذهن آگاهی، یادگیری اجتماعی هیجانی.

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر انجام شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایشی و گروه گواه با دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ بود. نمونه شامل ۴۰ دانش‌آموز دارای رفتارهای پرخطر بود که بر اساس کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARTS)، به شیوه در دسترس و داوطلبانه انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) و مقیاس امیدواری تحصیلی (AHS) گردآوری شدند. برنامه طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS-۲۳ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد مداخله موجب بهبود معنادار مؤلفه‌های تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی شد (P<۰/۰۱). همچنین، اثربخشی در مرحله پیگیری دو ماهه تداوم داشت. بنابراین، این برنامه می‌تواند در مداخلات آموزشی و حمایتی مدارس برای دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر به کار گرفته شود.

In Press/ Accepted

استناد: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، ادیب، یوسف، ح.، حمداله و یکانی زاد، ا. (۱۴۰۵). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، (پذیرش شده/ آماده انتشار). https://doi.org/10.22059/japr.2026.416946.645576

© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.416946.645576

۱. مقدمه

رفتارهای پرخطر[1] در نوجوانی، یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی و سلامت روان محسوب می‌شود (گراهام و همکاران[2]، ۲۰۲۴). تغییرات زیستی، شناختی و اجتماعی این دوره، نوجوانان را در معرض نوسانات هیجانی، تنیدگی ادراک‌شده و گرایش به رفتارهای پرخطر قرار می‌دهد (کاروالیو و همکاران[3]، ۲۰۲۵). رفتارهای پرخطر به الگوهایی از رفتار گفته می‌شود که احتمال پیامدهای منفی جسمانی، روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی را افزایش می‌دهند (کوپر و لوسیر[4]، ۲۰۲۶). مصرف سیگار و مواد، رفتارهای جنسی ناایمن و سبک زندگی ناسالم، از جمله رفتارهایی هستند که اغلب از دوره نوجوانی آغاز می‌شوند (درویشی و همکاران، ۱۴۰۳؛ ادت و همکاران[5]، ۲۰۲۶). شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد این رفتارها با افت عملکرد تحصیلی، کاهش انگیزش آموزشی و ضعف در سازگاری تحصیلی همراه‌اند (ویلکینز و همکاران[6]، ۲۰۲۳). افزون بر این، بسیاری از دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر در مقابله با فشارها و ناکامی‌های آموزشی، حفظ انگیزش و تداوم تلاش تحصیلی با دشواری مواجه‌اند (ملکمن و سلیمانی آیدان[7]، ۲۰۲۵). بر این اساس، شناسایی ظرفیت‌های روان‌شناختی مؤثر در حفظ پایداری، انگیزش و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه در مواجهه با فشارها و ناکامی‌های آموزشی، اهمیت فزاینده‌ای یافته است که در این میان، تاب‌آوری تحصیلی جایگاه ویژه‌ای دارد (وانگ و کینگ[8]، ۲۰۲۵).

ضعف در تاب‌آوری تحصیلی[9] از چالش‌های رایج دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر است (سیف‌الدین و همکاران، ۲۰۲۴). تاب‌آوری تحصیلی به توانایی حفظ انگیزش، عملکرد و مشارکت در فرایند یادگیری علی‌رغم فشارها، شکست‌ها و موانع آموزشی اشاره دارد (آرمیاتی و همکاران[10]، ۲۰۲۶). برخلاف تاب‌آوری عمومی که بر سازگاری کلی فرد در برابر دشواری‌های زندگی متمرکز است (وانگ و همکاران[11]، ۲۰۲۲)، تاب‌آوری تحصیلی ماهیتی آموزش‌محور دارد و ظرفیت دانش‌آموز را برای تداوم تلاش، سازگاری با چالش‌های تحصیلی و حفظ اهداف آموزشی در شرایط دشوار منعکس می‌کند. (ترونگ و همکاران[12]، ۲۰۲۶؛ سوراه‌مان و همکاران[13]، ۲۰۲۶). مارتین و مارش[14] (۲۰۰۸) و کاسیدی[15] (۲۰۱۶) این سازه را فرایندی پویا متشکل از پاسخ‌های شناختی، هیجانی و رفتاری سازگارانه می‌دانند که به حفظ مشارکت و پیشرفت تحصیلی در مواجهه با چالش‌ها منجر می‌شود. مبانی نظری تاب‌آوری تحصیلی بر نقش خودکارآمدی، اسنادهای سازگارانه و ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادی در حفظ انگیزش، پایداری و مشارکت تحصیلی تأکید دارند (بندورا[16]، ۱۹۹۱؛ واینر[17]، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی[18]، ۲۰۲۰). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاب‌آوری تحصیلی تحت تأثیر عوامل فردی و محیطی متعددی، از جمله تنظیم هیجان، امیدواری، مهارت حل مسئله، حمایت خانواده، روابط مثبت با معلمان و احساس تعلق به مدرسه قرار دارد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۲؛ ترونگ و همکاران، ۲۰۲۶؛ وانگ و کینگ، ۲۰۲۵؛ کای و منگ[19]، ۲۰۲۵؛ لی و لی[20]، ۲۰۲۴). در مقابل، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر به دلیل ضعف در خودتنظیمی، تحمل ناکامی پایین، تکانش گری و نگرش‌های منفی نسبت به توانایی‌های خود، در برابر فشارهای آموزشی آسیب‌پذیرتر بوده و بیشتر در

In Press/ Accepted

1. risk behaviors
2. Graham et al.
3. Carvalho et al.
4. Cooper & Lhussier
5 . Edet et al.
6 . Wilkins et al.
7 . Melkman & Sulimani -Aidan
8 . Wang & King
9 . academic resilience
10 . Armiati et al.
11 . Wang et al.
12 . Truong et al.
13 .Surahman et al.
14 . Martin & Marsh
15 . Cassidy
16 . Bandura
17 . Weiner
18 . Ryan & Deci
19 . Cai & Meng
20 . Li & Li

معرض افت انگیزشی، درماندگی تحصیلی و کناره‌گیری آموزشی قرار دارند (چن و همکاران[1]، ۲۰۲۴؛ شوشتری و همکاران، ۲۰۲۳؛ جیانگ و همکاران[2]، ۲۰۲۲).

کاهش امیدواری تحصیلی[3] یکی دیگر از مشکلات شایع دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر است (شوستر و همکاران[4]، ۲۰۲۴؛ سلیمانی آیدان و ملکمن، ۲۰۲۰). امید به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم سلامت روان، نقش مهمی در جهت‌دهی به رفتار، حفظ انگیزش و تداوم تلاش ایفا می‌کند (ریچاردسون و همکاران[5]، ۲۰۲۵). امیدواری تحصیلی به توانایی دانش‌آموز در هدف‌گذاری آموزشی، طراحی مسیرهای دستیابی به اهداف و حفظ انگیزش در فرایند یادگیری اشاره دارد (عبدالهی و همکاران، ۲۰۲۶). برخلاف خوش‌بینی که ماهیتی کلی و نتیجه محور دارد، امیدواری تحصیلی بر ادراک توانمندی فرد برای دستیابی به اهداف آموزشی و غلبه بر موانع مسیر یادگیری تأکید می‌کند (محمودی‌مهر و همکاران، ۲۰۲۶). در این چارچوب، امیدواری تحصیلی با ادراک سودمندی مدرسه، احساس شایستگی و فرصت‌های آینده پیوند دارد (بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس نظریه امید اسنایدر[6] (۲۰۰۲)، امید متشکل از دو مؤلفه تفکر مسیر[7] و تفکر عاملیت[8] است؛ بدین معنا که فرد نه‌تنها مسیرهای دستیابی به اهداف را شناسایی می‌کند، بلکه خود را قادر به پیگیری آن‌ها نیز می‌داند (وو و همکاران[9]، ۲۰۲۵). در رویکردهای مبتنی بر آینده‌نگری نیز، امیدواری تحصیلی با توانایی دانش‌آموز در تصور آینده مطلوب و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آن ارتباط دارد (نورمی[10]، ۱۹۸۹؛ پاولاک[11] و مصطفی، ۲۰۲۳). همچنین، نظریه کنترل–ارزش پکران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد امیدواری زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز نسبت به موفقیت تحصیلی احساس کنترل داشته و فعالیت‌های آموزشی را ارزشمند ادراک کند. در مقابل، سلیگمن[12] (۱۹۷۲) بیان می‌کند که تجربه شکست‌های مکرر و ادراک ناتوانی در کنترل پیامدها می‌تواند به کاهش انگیزش و امید نسبت به آینده منجر شود. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد امیدواری تحصیلی با هدف‌گذاری مؤثر، انگیزش پیشرفت، درگیری آموزشی، تداوم تحصیل و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد (غباری و همکاران[13]، ۲۰۲۵؛ هورموت و همکاران[14]، ۲۰۲۵؛ دیکسون و همکاران[15]، ۲۰۲۵)، در حالی که کاهش آن با بی‌هدفی، ابهام نسبت به آینده و افت انگیزش آموزشی همراه است (پاولاک و مصطفی، ۲۰۲۳؛ بینتی محمود و همکاران، ۲۰۲۵).

با توجه به نقش تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی در سازگاری آموزشی نوجوانان، پژوهشگران از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی، برنامه‌های شناختی رفتاری و یادگیری اجتماعی هیجانی برای ارتقای این سازه‌ها بهره گرفته‌اند؛ مداخلاتی که با افزایش توانایی مقابله با چالش‌ها و ناکامی‌های آموزشی، حفظ انگیزش و تداوم تلاش تحصیلی، تقویت امید نسبت به آینده و کاهش رفتارهای پرخطر همراه بوده‌اند (آلدبیانی[16]، ۲۰۲۶؛ وانگ و کینگ، ۲۰۲۵؛ اردمیر و همکاران[17]، ۲۰۲۴؛ فیروز مختار و همکاران، ۲۰۲۴). بااین‌حال، بسیاری از این رویکردها بر ابعاد خاص شناختی، هیجانی یا انگیزشی متمرکز بوده‌اند. ازاین‌رو، توجه پژوهشگران به مداخلات جامع‌تری معطوف شده است که ابعاد مختلف رشد و سازگاری تحصیلی نوجوانان را به‌طور هم‌زمان پوشش دهند (کاماچو و همکاران[18]، ۲۰۲۶).

In Press/ Accepted

1 . Chen et al.
2 . Jiang et al.
3 . academic hope
4 . Schuster et al.
5 . Richardson et al.
6. Snyder
7. pathways thinking
8. agency thinking
9. Wu et al.
10. Nurmi
11. Pawlak
12. Seligman
13. Ghobari et al.
14. Hormuth et al.
15. Dixson et al.
16. Aldbyani
17. Erdemir et al.
18. Camacho et al.

در این میان، برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی به‌عنوان یکی از رویکردهای مدرسه محور و مبتنی بر شواهد، جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند (مودی و همکاران[۱]،۲۰۲۶؛ حکمت و همکاران، ۲۰۲۵؛ گرینبرگ[۲]، ۲۰۲۳؛ دورلاک و ماهونی[۳]، ۲۰۱۹). این برنامه‌ها با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند هیجان‌ها و رفتارهای خود را به‌طور مؤثرتری مدیریت کرده، روابط بین فردی سازنده‌تری برقرار کنند و در مواجهه با چالش‌ها تصمیم‌های مسئولانه‌تری بگیرند (آگوستین و همکاران[۴]، ۲۰۲۶). در این چارچوب، الگوی یادگیری اجتماعی هیجانی کیسل این شایستگی‌ها را در پنج مؤلفه اصلی شامل خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه سازمان‌دهی کرده است (دورلاک و ماهونی، ۲۰۱۹). این رویکرد بر این دیدگاه استوار است که سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان صرفاً به توانایی‌های شناختی وابسته نیست، بلکه نحوه ادراک، تنظیم و مدیریت تجربه‌های هیجانی و اجتماعی نیز در آن نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (ویدیانینگروم و همکاران[۵]، ۲۰۲۶). ازاین‌رو، برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی فراتر از آموزش مهارت‌های رفتاری، بر تقویت فرایندهای شناختی و هیجانی مؤثر در سازگاری و رشد فردی نیز تأکید دارند (چئونگ و همکاران[۶]، ۲۰۲۶).

در کنار آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی، رویکرد شناختی رفتاری[۷] بر نقش فرایندهای شناختی در ادراک، تفسیر و شکل‌گیری واکنش‌های هیجانی و رفتاری تأکید دارد (جی. اس و چاندراسکاران[۸]، ۲۰۲۶؛ بک و وایشار[۹]، ۱۹۸۹) و رفتارهای ناسازگارانه را متأثر از باورهای غیرمنطقی، خطاهای شناختی و شیوه معنا بخشی فرد به تجربه‌های خود می‌داند (لنگ و همکاران[۱۰]، ۲۰۲۶)؛ بنابراین، آموزش مهارت‌هایی مانند بازسازی شناختی، حل مسئله، کنترل تکانه و تنظیم هیجان می‌تواند به نوجوانان کمک کند رابطه افکار، هیجان‌ها و رفتارهای خود را بهتر درک کرده و پاسخ‌های سازگارانه تری نشان دهند (ژانگ و همکاران[۱۱]، ۲۰۲۵).

در این میان، ذهن آگاهی[۱۲] نیز به‌عنوان مؤلفه‌ای مکمل در برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی مطرح شده است (احمدی و رستمی، ۲۰۲۶). ذهن آگاهی به توجه آگاهانه و غیر قضاوت‌گرانه به تجربه‌های لحظه حال اشاره دارد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۴) و با تقویت خودآگاهی، انعطاف‌پذیری شناختی و تنظیم هیجان، به کاهش نشخوار ذهنی و آشفتگی هیجانی کمک می‌کند (عطا و همکاران، ۲۰۲۴). هیز معتقد است ذهن‌آگاهی از طریق ارتقای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، به افراد کمک می‌کند به جای اجتناب از افکار و هیجان‌های ناخوشایند، آن‌ها را بپذیرند و در مسیر دستیابی به اهداف و ارزش‌های خود به عمل متعهدانه ادامه دهند (هیز و اسپالوس[۱۳]، ۲۰۲۵). همچنین، تمرین‌های مبتنی بر ذهن آگاهی می‌توانند توجه، کنترل هیجان، تعاملات اجتماعی و سازگاری روان‌شناختی نوجوانان را بهبود بخشند (سوینی و سوینی[۱۴]، ۲۰۲۶). افزون بر این، ذهن آگاهی از طریق تقویت خودآگاهی، انعطاف‌پذیری شناختی و توجه آگاهانه به تجربه‌های فردی، می‌تواند زمینه رشد فردی و سازگاری روان‌شناختی را فراهم سازد (کینگری و همکاران[۱۵]، ۲۰۲۳). بر این اساس، ذهن آگاهی فراتر از یک راهبرد تنظیم هیجان، فرایندی تحولی ـ شناختی محسوب می‌شود که می‌تواند در بهبود تجربه‌های روان‌شناختی و تحصیلی نوجوانان مؤثر باشد (نویدی مقدم، ۲۰۲۵؛ ارگاس و هادار[۱۶]، ۲۰۲۳).

In Press/ Accepted

1. Moody et al.
2. Greenberg
3. Durlak & Mahoney
4. Agustin et al.
5. Widyaningrum et al.
6. Cheunge et al.
7. cognitive–behavioral approach
8. G, S. & Chandrasekaran
9. Beck & Weishaar
10. Leng et al.
11. Zhang et al.
12. mindfulness
13. Hayes & Spaloss
14. Sweeney & Sweeney
15. Kingery et al.
16. Ergas & Hadar

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی می‌توانند در تقویت تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، خودتنظیمی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا کنند (جولانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ مین و همکاران[1]، ۲۰۲۴؛ بریل و همکاران[2]، ۲۰۲۵؛ وانگ و کینگ، ۲۰۲۵). اگرچه پژوهش‌ها از اثربخشی مستقل برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی و مداخلات تلفیقی مبتنی بر مؤلفه‌های شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی حمایت می‌کنند (آلدبیانی، ۲۰۲۶؛ اردمیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ فیروز مختار و همکاران، ۲۰۲۴)، پژوهشی که به‌صورت هم‌زمان به تلفیق آن ها پرداخته باشد، یافت نشد. بااین‌حال، یافته‌های قربانی و همکاران (۱۴۰۴)، رستمی ثانی و همکاران (۱۴۰۳)، شعبانی و همکاران (۱۴۰۳)، سولاری و همکاران (۱۴۰۲)، هاشم‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، نور و همکاران[3] (۲۰۲۵)، روئی[4] (۲۰۲۵)، یونس و همکاران (۲۰۲۵) و اردمیر و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد این مداخلات می‌توانند در بهبود تاب‌آوری تحصیلی، تنظیم هیجان و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان مؤثر باشند. همچنین، یافته‌های اخوان انوری و همکاران (۱۴۰۲)، طباطبایی و همکاران (۱۴۰۲)، درتاج و همکاران (۱۳۹۹)، دنگ و همکاران[5] (۲۰۲۵)، ژو و مک‌للان[6] (۲۰۲۴)، عابدی و همکاران (۲۰۲۳) و آزیلا-گبتور و همکاران[7] (۲۰۲۲) نیز حاکی از آن است که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت‌های اجتماعی هیجانی می‌توانند امید تحصیلی، انگیزش آموزشی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را ارتقا دهند.

دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر از جمله آسیب‌پذیرترین گروه‌های نظام آموزشی محسوب می‌شوند؛ زیرا مشکلات آنان فراتر از بروز رفتارهای ناسازگار بوده و ابعاد مختلف عملکرد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کوپر و لوسیر، ۲۰۲۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد این دانش‌آموزان به دلیل ضعف در خودتنظیمی، کنترل تکانه، تنظیم هیجان و برنامه‌ریزی هدفمند، در سازگاری با الزامات محیط آموزشی با دشواری بیشتری مواجه‌اند (ملکمن و سلیمانی، ۲۰۲۵). در نتیجه، احتمال تجربه شکست‌های تحصیلی، کاهش احساس شایستگی، تضعیف تعلق به مدرسه و شکل‌گیری نگرش‌های منفی نسبت به توانایی‌های فردی در آنان افزایش می‌یابد (ویلکینز و همکاران، ۲۰۲۳). تداوم این شرایط می‌تواند چرخه‌ای از ناکامی‌های آموزشی و رفتاری ایجاد کند که پیامد آن کاهش مشارکت مؤثر در فرایند یادگیری و افزایش خطر کناره‌گیری تحصیلی است (وانگ و کینگ، ۲۰۲۵). در چنین شرایطی، توجه به عوامل محافظت‌کننده‌ای که بتوانند سازگاری تحصیلی و روان‌شناختی این دانش‌آموزان را تقویت کنند، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (سیف‌الدین و همکاران، ۲۰۲۴). در این میان، تاب‌آوری تحصیلی که بیانگر توانایی حفظ پایداری و تداوم تلاش در مواجهه با چالش‌ها و ناکامی‌های آموزشی است (ترونگ و همکاران، ۲۰۲۶) و امیدواری تحصیلی که بر هدفمندی، آینده‌نگری و باور به دستیابی به اهداف آموزشی تأکید دارد (عبدالهی و همکاران، ۲۰۲۶)، از مهم‌ترین منابع روان‌شناختی مؤثر بر موفقیت تحصیلی به شمار می‌روند. با این حال، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر در مقایسه با همسالان خود از سطوح پایین‌تری از پایداری تحصیلی، هدفمندی آموزشی و چشم‌انداز مثبت نسبت به آینده برخوردارند (چن و همکاران، ۲۰۲۴؛ شوشتری و همکاران، ۲۰۲۳). این وضعیت نه تنها احتمال افت عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند زمینه تداوم و تشدید رفتارهای پرخطر را نیز فراهم سازد (پاولاک و مصطفی، ۲۰۲۳؛ بینتی محمود و همکاران، ۲۰۲۵).

با توجه به ماهیت چندبعدی مشکلات این دانش‌آموزان، مداخلاتی ضرورت دارند که هم‌زمان ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری آنان را پوشش دهند (کاماچو و همکاران، ۲۰۲۶). در این میان، برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی با آموزش مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، مدیریت هیجان، همدلی، حل مسئله و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌توانند به بهبود سازگاری روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند (دورلاک و ماهونی، ۲۰۱۹). همچنین، مؤلفه‌های شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی از طریق اصلاح الگوهای فکری ناکارآمد، تقویت آگاهی هیجانی، آموزش راهبردهای مقابله‌ای و کاهش واکنش‌پذیری تکانشی، می‌توانند ظرفیت خودتنظیمی و سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهند (کینگری و همکاران، ۲۰۲۳).

In Press/ Accepted

1 . Min et al.
2. Brill et al.
3. Nur et al.
4. Rui
5. Deng et al.
6 Zhou & McLellan
7. Azila-Gbettor et al.

اگرچه پژوهش‌ها از اثربخشی مستقل برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، مداخلات شناختی رفتاری و آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی حمایت می‌کنند، شواهد مربوط به اثربخشی تلفیق این مداخلات بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر محدود است. این خلأ پژوهشی، ضرورت طراحی مداخلات چندبعدی مبتنی بر شواهد را برجسته می‌سازد؛ زیرا در رویکردهای شواهدمحور بر ادغام نظام‌مند مداخلات بالینی با یافته‌های علمی و ویژگی‌های فردی مراجعان برای افزایش اثربخشی تأکید می‌شود (بوسویل و شوارتزمن[1]، ۲۰۲۴). از منظر نظری، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به گسترش چارچوب‌های مرتبط با یادگیری اجتماعی هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری تحصیلی کمک کند و از نظر کاربردی، شواهدی برای طراحی برنامه‌های مدرسه محور در اختیار متخصصان آموزشی و روان‌شناختی قرار دهد. لذا، هدف پژوهش حاضر این بود که آیا برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی با رویکرد شناختی رفتاری و مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اثربخش باشد؟

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش‌شناختی نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ بود. نمونه آماری شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر بود که بر اساس کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (زاده‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۰)، به‌صورت در دسترس و داوطلبانه انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی برای گروه آزمایش اجرا شد، درحالی‌که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس در شرایط یکسان، پس‌آزمون و دو ماه بعد آزمون پیگیری برای هر دو گروه اجرا شد. ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس خطرپذیری، تمایل به شرکت در پژوهش، ارائه رضایت‌نامه کتبی و حضور منظم در جلسات آموزشی بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه متوالی، دریافت هم‌زمان خدمات مشابه از مراکز مشاوره‌ای و عدم تمایل به ادامه همکاری بود. رضایت آگاهانه والدین و دانش‌آموزان اخذ شد و محرمانگی اطلاعات آنان تضمین گردید. همچنین به گروه گواه اطمینان داده شد که پس از پایان پژوهش، محتوای مداخله به‌صورت خلاصه در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی[2] (IARTS): برای سنجش رفتارهای پرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۸ گویه و هفت خرده مقیاس گرایش به مصرف مواد مخدر[3] (گویه‌های ۱ تا ۸)، گرایش به مصرف الکل[4] (گویه‌های ۹ تا ۱۴)، گرایش به مصرف سیگار[5] (گویه‌های ۱۵ تا ۱۹)، گرایش به خشونت[6] (گویه‌های ۲۰ تا ۲۴)، گرایش به رابطه و رفتار جنسی پرخطر[7] (گویه‌های ۲۵ تا ۲۸)، گرایش به رابطه با جنس مخالف[8] (گویه‌های ۲۹ تا ۳۲) و گرایش به رانندگی مخاطره‌آمیز[9] (گویه‌های ۳۳ تا ۳۸) است. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات کل بین ۳۸ تا ۱۹۰ است؛ به‌گونه‌ای که نمرات

1. Boswell & Schwartzman
2. Iranian Adolescents' Risk-Taking Scale; IARTS
3. Tendency toward Drug Use
4 . Tendency toward Alcohol Consumption
5. Tendency toward Cigarette Smoking
6. Tendency toward Violence
7. Tendency toward Risky Sexual Relationships and Behaviors
8. Tendency toward Relationships with the Opposite Sex
9 . Tendency toward Risky Driving

In Press/ Accepted

بالاتر نشان‌دهنده خطرپذیری بیشتر است. زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه مطلوب این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی گزارش کردند؛ به‌طوری‌که هفت عامل استخراج‌شده ۸۴/۶۴ درصد واریانس کل را تبیین کردند. همچنین، پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ گزارش شد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی ۰/۸۹ به دست آمد.

۲-۲-۲. پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی[1] (ARI): این پرسش‌نامه توسط ساموئلز[2] (۲۰۰۴) طراحی و در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو[3] بازنگری شد. ابزار مذکور با هدف سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مواجهه با فشارها و چالش‌های آموزشی تدوین شده است. نسخه اصلی شامل ۴۰ گویه بود که در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شد و پس از حذف ۱۱ گویه، نسخه نهایی ۲۹ سؤالی با سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی[4](گویه‌های ۵، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹)، جهت‌گیری آینده[5](گویه‌های ۴، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۴) و مسئله‌محوری/مثبت‌نگری[6] (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۸، ۹ و ۱۱) تأیید گردید. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات پرسش‌نامه بین ۲۹ تا ۱۴۵ است؛ به‌طوری‌که نمرات بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. ساموئلز (۲۰۰۴) برای نسخه اصلی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را گزارش کرد. همچنین، سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌ها را در دامنه ۰/۶۲ تا ۰/۷۷ گزارش کردند که بیانگر پایایی مطلوب ابزار است. در پژوهش حاضر از نسخه ۲۹ سؤالی این پرسش‌نامه استفاده شد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی ۰/۸۴ و برای مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محوری/مثبت نگری به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ به دست آمد.

۲-۲-۳. مقیاس امیدواری تحصیلی[7] (AHS): این مقیاس توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) با هدف سنجش امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و اعتبار یابی شد. این ابزار شامل ۲۷ گویه و چهار مؤلفه امید به کسب فرصت‌ها[8] (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸ و ۱۴)، امید به کسب مهارت‌های زندگی[9] (گویه‌های ۷، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۲۵)، امید به سودمندی[10] (گویه‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷) و امید به کسب شایستگی[11] (گویه‌های ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۶) است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات آن بین ۲۷ تا ۱۳۵ است؛ به‌طوری‌که نمرات بالاتر نشان‌دهنده امیدواری تحصیلی بیشتر است. خرمائی و کمری (۱۳۹۶) روایی و پایایی مطلوب این مقیاس را تأیید و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس امیدواری تحصیلی ۰/۸۳ و برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۲ به دست آمد.

۲-۳. روند اجرای مداخله

برنامه مداخله‌ای این پژوهش بر پایه چارچوب یادگیری اجتماعی هیجانی و با تلفیق مؤلفه‌های شناختی رفتاری و تمرین‌های ذهن آگاهی تدوین شد. در فرایند تدوین، ابتدا مبانی نظری و مؤلفه‌های اصلی یادگیری اجتماعی هیجانی با تأکید بر شایستگی‌های مطرح‌شده در چارچوب کیسل و با استناد به دورلاک و ماهونی (۲۰۱۹) و الیاس و همکاران[12] (۱۹۹۷) و نیز محتوای برنامه‌های

1. Academic Resilience Inventory
2. Samuels
3. Woo
4. Communication Skills
5. Future Orientation
6. Problem-Oriented/Positive Thinking
7. Academic Hope Scale
8. Hope for Opportunities
9. .Hope for Life Skills
10 . Hope for Usefulness
11. Hope for Competence
12. Elias et al.

In Press/ Accepted

بین‌المللی مایندآپ، با بهره‌گیری از مبانی ارائه‌شده توسط هاون و هولدن[1](۲۰۱۱) و فرندز برای زندگی، تدوین‌شده توسط بارت[2] (۲۰۱۳)، بررسی شدند. شایستگی‌های خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه به‌عنوان چارچوب اصلی برنامه در نظر گرفته شدند. سپس، مؤلفه‌ها و فنون شناختی رفتاری مرتبط با شناسایی و اصلاح افکار ناکارآمد، حل مسئله و مقابله با ناکامی، همراه با راهبردهای تقویت خودکارآمدی و هدف‌گذاری و نیز مؤلفه‌های ذهن آگاهی شامل توجه آگاهانه، آگاهی از افکار و هیجان‌ها و تنظیم پاسخ‌های هیجانی استخراج شدند. همچنین، یافته‌های پژوهش‌های پیشین مرتبط در حوزه یادگیری اجتماعی هیجانی، رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گرفت (نبی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۵؛ نسیم و همکاران، ۲۰۲۴؛ لوین و سگو، ۲۰۲۳).

در این پژوهش، مؤلفه‌های استخراج‌شده متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر و با تمرکز بر تقویت تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی سازمان‌دهی شدند. در جلسات ابتدایی، تمرکز بر آشنایی با هیجان‌ها، افزایش خودآگاهی، توجه آگاهانه و تقویت خودتنظیمی بود. در ادامه، شناسایی افکار و باورهای ناکارآمد، بازنگری شناختی، تنظیم هیجان و آموزش راهبردهای مقابله‌ای مورد توجه قرار گرفت. در جلسات میانی، بر حل مسئله، مقابله سازگارانه با ناکامی‌ها و فشارهای تحصیلی و تقویت ادراک خودکارآمدی تأکید شد. در جلسات پایانی نیز هدف‌گذاری تحصیلی، شناسایی و طراحی مسیرهای دستیابی به اهداف، تقویت نگرش مثبت به آینده، حفظ انگیزش و استفاده از مهارت‌های آموخته‌شده در مواجهه با چالش‌های تحصیلی محور فعالیت‌ها قرار گرفت. برنامه در قالب ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای سازمان‌دهی شد و به‌صورت دو جلسه در هفته طی شش هفته برای گروه آزمایش اجرا گردید. گروه گواه نیز در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد.

برای بررسی روایی صوری و محتوایی برنامه، محتوای جلسات در اختیار ۸ نفر از اساتید روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز قرار گرفت. میزان توافق خبرگان درباره وضوح، تناسب و سادگی بیش از ۸۶ درصد بود. میانگین نسبت روایی محتوا (CVR) برابر با ۰/۷۹ و بالاتر از مقدار بحرانی ۰/۷۵ برای ۸ خبره بود (آیر و اسکالی[3]، ۲۰۱۴). شاخص روایی محتوا (CVI) نیز ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر روایی محتوایی قابل قبول برنامه بود (لین[4]، ۱۹۸۶؛ پولیت و همکاران[5]، ۲۰۰۷). پس از بررسی دیدگاه‌ها و پیشنهادهای متخصصان و اعمال اصلاحات لازم، نسخه نهایی برنامه تدوین شد. سرفصل، اهداف و محتوای جلسات در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی

جلسات	عنوان	هدف	فعالیت‌ها
اول	ایجاد زمینه و انسجام گروهی	ایجاد فضای امن، شکل‌گیری اعتماد اولیه، افزایش مشارکت و آمادگی ذهنی برای جلسات بعدی	معرفی اعضا و اشتراک انتظارات، تدوین قرارداد گروهی شامل قوانین احترام، محرمانگی و مشارکت، توضیح ساختار برنامه و نقش‌ها، اجرای تمرین‌های کوتاه تعامل گروهی برای تقویت اعتماد، انسجام و مشارکت مؤثر اعضا، گفت‌وگوی کوتاه درباره اهمیت حمایت گروهی در یادگیری، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش آموزشی.
دوم	خودآگاهی و شناخت توانمندی‌ها	افزایش شناخت نقاط قوت و منابع فردی و تقویت باور به توانایی‌های شخصی برای تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی	شناسایی نقاط قوت و موفقیت‌های گذشته، تمرین خود بازتابی با یادداشت تجارب موفق، فعالیت جفتی و گروهی برای اشتراک‌گذاری توانمندی‌ها، بحث هدایت‌شده مربی درباره نقش شناخت توانایی‌ها در تاب‌آوری تحصیلی و افزایش باور به توانایی دستیابی به اهداف آموزشی.
سوم	خودآگاهی و خود مدیریتی	تقویت آگاهی هیجانی و شناختی و ایجاد بنیان لازم برای خودتنظیمی	تمرین ذهن آگاهی شامل تنفس آگاهانه و اسکن بدن، شناسایی و ثبت هیجانات روزانه، تحلیل رابطه فکر–هیجان–رفتار، بحث گروهی درباره تفاوت هیجان‌های مثبت و منفی و تأثیر آن‌ها بر رفتار تحصیلی.

1. Hawn & Holden
2. Barrett
3. Ayre & Scally
4. Lynn
5 . Polit et al.

In Press/ Accepted

جلسات	عنوان	هدف	فعالیت‌ها
چهارم	تنظیم هیجان و خودکنترلی	کاهش واکنش‌های هیجانی، کنترل تکلنه و تقویت تاب‌آوری تحصیلی	آموزش چرخه فکر–هیجان–رفتار با مثال‌های واقعی، شناسایی افکار ناکارآمد و بازسازی شناختی آن‌ها، تمرین توقف تکانه، تکنیک‌های آرام‌سازی و تنفس کنترل‌شده برای مدیریت اضطراب و خشم، تمرین عملی در قالب موقعیت‌های کلاس.
پنجم	آگاهی اجتماعی	تقویت همدلی و حساسیت اجتماعی برای افزایش حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی	نقش‌آفرینی موقعیت‌های تعارض یا سوءتفاهم، تمرین دیدن موقعیت از زاویه فرد دیگر، آموزش تکنیک سه مرحله‌ای همدلی (گوش دادن، بازگویی، بیان احساس)، بحث گروهی درباره تفاوت‌های فردی و نقش حمایت اجتماعی در مقابله با چالش‌های تحصیلی و حفظ انگیزش یادگیری.
ششم	مهارت‌های ارتباطی بین فردی	بهبود تعاملات و تقویت حمایت اجتماعی برای حفظ انگیزش و تاب‌آوری تحصیلی	آموزش گوش دادن فعال و بازخورد مؤثر، تمرین ابراز وجود محترمانه با الگوی «پیام من»، نقش‌آفرینی موقعیت‌های تعارض ساده، دریافت بازخورد مربی درباره کیفیت تعامل و ارتباطات، بررسی نقش ارتباط مؤثر در دریافت حمایت از همسالان و معلمان در موقعیت‌های تحصیلی دشوار.
هفتم	تصمیم‌گیری مسئولانه و بازسازی شناختی	تقویت تصمیم‌گیری منطقی، مسئولیت‌پذیری و انعطاف‌پذیری شناختی	تحلیل موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی واقعی، شناسایی گزینه‌های رفتاری و پیامدهای آن‌ها، بازسازی شناختی افکار. غیرمنطقی، انتخاب بهترین گزینه و بحث گروهی درباره نتایج احتمالی.
هشتم	هدف‌گذاری تحصیلی و امیدواری	تقویت امید تحصیلی، باور به آینده و توانایی دستیابی به اهداف آموزشی	تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت، ترسیم «نقشه مسیر تحصیلی» با تمرکز بر مسیر–هدف–عاملیت، شناسایی موانع و راهکارهای جایگزین، بحث درباره نقش اهداف و مسیر دستیابی به آن‌ها در تقویت امیدواری تحصیلی و انگیزش برای تحصیل.
نهم	تاب‌آوری تحصیلی و مقابله با ناکامی	افزایش توان مقابله با شکست‌ها و تداوم تلاش در شرایط دشوار	شناسایی چالش‌های واقعی تحصیلی و اجتماعی، طراحی برنامه مقابله شامل راهکارهای جایگزین و منابع حمایت، تمرین ذهن آگاهی برای مدیریت استرس، نقش‌آفرینی عبور از موقعیت دشوار، بحث گروهی درباره یادگیری از شکست‌ها و افزایش تاب‌آوری تحصیلی.
دهم	خودکارآمدی و پشتکار تحصیلی	تقویت باور به تولنایی موفقیت و افزایش پایداری در مسیر یادگیری	مرور موفقیت‌های گذشته، تمرین خود گویی مثبت، تعیین گام‌های کوچک موفقیت، بحث درباره پشتکار، خودکارآمدی تحصیلی و حفظ تلاش در مواجهه با موانع و ناکامی‌های آموزشی.
یازدهم	مدیریت استرس تحصیلی و خودتنظیمی	کاهش اضطراب تحصیلی، افزایش تمرکز و تقویت تاب‌آوری تحصیلی	آموزش برنامه‌ریزی مطالعه و تقسیم زمان، تمرین تکنیک‌های ذهن آگاهی و تنفس کنترل‌شده، مواجهه تدریجی با اضطراب امتحان، تمرین خودکنترلی، تقویت تاب‌آوری تحصیلی در مواجهه با فشارهای تحصیلی.
دوازدهم	جمع‌بندی و برنامه‌ریزی آینده	تثبیت مهارت‌ها، تقویت امیدواری و برنامه‌ریزی برای تداوم پیشرفت تحصیلی	مرور آموخته‌ها، نوشتن بازتاب فردی، تکمیل خودارزیابی مهارت‌ها، تعیین اهداف تحصیلی آینده و راهبردهای دستیابی به آن‌ها، تأکید بر امیدواری تحصیلی و پایداری در مسیر یادگیری و پایان ساختاریافته جلسات.

In Press/ Accepted

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی، شامل فراوانی، میانگین و انحراف انحراف معیار و نیز از روش‌های آمار استنباطی تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر[1] استفاده گردید. در این پژوهش، تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز پسر در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) بود و ریزش نمونه‌ای در طول پژوهش مشاهده نشد. دامنه سنی شرکت‌کنندگان در هر دو گروه بین ۱۶ تا ۱۸ سال قرار داشت و میانگین و انحراف معیار سن در گروه

1 .repeated measures analysis of variance

آزمایش ۰/۸۹±۱۷/۰۵ و در گروه گواه ۰/۸۱±۱۷/۱۵ سال بود که نشان‌دهنده همگنی نسبی دو گروه از نظر سن بود. از نظر پایه تحصیلی، در گروه آزمایش پایه دوازدهم با ۹ نفر (۴۵ درصد)، پایه یازدهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) و پایه دهم با ۵ نفر (۲۵ درصد) بیشترین فراوانی را داشتند. در گروه گواه نیز پایه دوازدهم با ۸ نفر (۴۰ درصد)، پایه یازدهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) و پایه دهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) بیشترین سهم را به خود اختصاص دادند.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را در دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری

متغیر	مؤلفه‌ها	گروه‌ها	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		آزمون پیگیری	
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب آوری تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	آزمایش	۲۰	۳۱/۰۵	۴/۶۳	۴۲/۰۰	۴/۶۹	۴۱/۸۶	۴/۷۹
		گواه	۲۰	۳۰/۰۰	۴/۶۱	۳۰/۲۰	۴/۷۰	۳۰/۶۵	۵/۰۷
	جهت‌گیری آینده	آزمایش	۲۰	۲۴/۳۵	۳/۸۱	۳۱/۵۵	۴/۵۵	۳۱/۰۵	۴/۶۰
		گواه	۲۰	۲۴/۸۵	۳/۸۰	۲۴/۶۰	۳/۶۰	۲۴/۷۰	۳/۶۸
	مثبت نگری	آزمایش	۲۰	۱۳/۸۵	۳/۴۶	۱۸/۸۵	۲/۱۸	۱۸/۱۵	۲/۰۳
		گواه	۲۰	۱۳/۱۰	۳/۵۰	۱۳/۴۵	۲/۱۸	۱۳/۰۵	۲/۰۹
	نمره کل تاب آوری	آزمایش	۲۰	۶۹/۲۵	۷/۵۹	۹۲/۴۰	۷/۷۸	۹۱/۰۵	۸/۳۰
		گواه	۲۰	۶۷/۹۵	۷/۳۰	۶۸/۲۵	۷/۶۱	۶۸/۴۰	۸/۰۸
امیدواری تحصیلی	امید به کسب فرصت‌ها	آزمایش	۲۰	۱۶/۵۰	۳/۵۱	۲۲/۳۵	۳/۵۲	۲۲/۱۰	۳/۲۹
		گواه	۲۰	۱۶/۸۰	۳/۵۳	۱۶/۳۰	۳/۵۴	۱۶/۹۵	۳/۳۱
	امید به کسب مهارت‌های زندگی	آزمایش	۲۰	۱۷/۸۰	۳/۰۰	۲۴/۴۰	۳/۸۱	۲۴/۰۵	۴/۰۷
		گواه	۲۰	۱۷/۷۰	۳/۲۴	۱۸/۱۰	۴/۱۶	۱۸/۷۰	۴/۲۹
	امید به سودمندی	آزمایش	۲۰	۱۶/۸۵	۴/۰۹	۲۳/۷۵	۴/۲۷	۲۳/۲۰	۴/۱۳
		گواه	۲۰	۱۶/۴۵	۳/۸۵	۱۶/۹۰	۴/۰۱	۱۶/۴۰	۳/۸۴
	امید به کسب شایستگی	آزمایش	۲۰	۷/۸۵	۲/۳۶	۱۲/۰۵	۲/۶۶	۱۱/۸۵	۲/۶۲
		گواه	۲۰	۷/۶۵	۲/۲۳	۷/۹۰	۲/۶۱	۸/۰۵	۲/۶۲
	نمره کل امیدواری تحصیلی	آزمایش	۲۰	۵۹/۰۰	۵/۷۱	۸۲/۵۵	۷/۶۴	۸۱/۲۰	۸/۵۱
		گواه	۲۰	۵۸/۶۰	۵/۱۱	۵۹/۲۰	۵/۵۴	۶۰/۱۰	۵/۹۶

In Press/ Accepted

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در گروه‌های آزمایشی، بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین بین نمرات پیش‌آزمون و آزمون پیگیری در مؤلفه‌های تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی، تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد ولی در گروه گواه، بین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود.

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش آموزان از تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. پیش از انجام تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های آماری این آزمون بررسی شد که نتایج آزمون شاپیرو–ویلک بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها در تمامی متغیرها و مراحل اندازه‌گیری بود ($P>0/05$) و نتایج آزمون‌های لوین و ام‌باکس به ترتیب بیانگر برقرار بودن فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس‌های کوواریانس بود ($P>0/05$). همچنین، آزمون‌های چند متغیره (لامبدای ویلکز، اثر پیلای، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه) وجود تفاوت معنادار در حداقل یکی از متغیرهای وابسته در طول مراحل پژوهش را نشان دادند ($P<0/001$). نتایج آزمون ماچلی نیز حاکی از برقراری فرض کرویت برای متغیرهای پژوهش بود ($P>0/05$) که امکان اجرای تحلیل‌های درون‌گروهی بدون اعمال تصحیح درجه آزادی را فراهم ساخت.

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای مقایسه مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری تحصیلی در سه مرحله و دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
مهارت‌های ارتباطی	زمان	۸۵۱/۷۱۷	۲	۴۲۵/۸۵۸	۲۸/۳۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۲۸	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۷۲۹/۸۱۷	۲	۳۶۴/۹۰۸	۲۴/۳۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹۰	۱/۰۰
	گروه	۱۹۲۸/۰۰۸	۱	۱۹۲۸/۰۰۸	۵۱/۰۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳	۱/۰۰
جهت‌گیری آینده	زمان	۳۰۴/۵۵۰	۲	۱۵۲/۲۷۵	۱۵/۸۷۹	۰/۰۰۱	۰/۲۹۵	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۳۴۲/۶۱۷	۲	۱۷۱/۳۰۸	۱۷/۸۶۳	۰/۰۰۱	۰/۳۲۰	۱/۰۰
	گروه	۵۴۶/۱۳۳	۱	۵۴۶/۱۳۳	۱۸/۴۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	۰/۹۹
مثبت نگری	زمان	۱۵۹/۶۵۰	۲	۷۹/۸۲۵	۲۰/۶۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵۲	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۱۳۵/۴۵۰	۲	۶۷/۷۲۵	۱۷/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۱۶	۱/۰۰
	گروه	۴۲۱/۸۷۵	۱	۴۲۱/۸۷۵	۳۱/۳۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۱/۰۰
نمره کل تاب آوری	زمان	۳۴۸۸/۰۱۷	۲	۱۷۴۴/۰۰۸	۴۸/۲۹۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶۰	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۳۲۶۷/۳۱۷	۲	۱۶۳۳/۶۵۸	۴۵/۲۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۳	۱/۰۰
	گروه	۷۷۱۲/۰۳۳	۱	۷۷۱۲/۰۳۳	۷۰/۲۷۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۹	۱/۰۰
امید به کسب فرصت‌ها	زمان	۲۰۶/۱۵۰	۲	۱۰۳/۰۷۵	۱۴/۱۳۰	۰/۰۰۱	۰/۲۷۱	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۲۳۶/۱۱۷	۲	۱۱۸/۰۵۸	۱۶/۱۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۹۹	۱/۰۰
	گروه	۳۹۶/۰۳۳	۱	۳۹۶/۰۳۳	۱۸/۶۴۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹	۰/۹۹
امید به کسب مهارت‌های زندگی	زمان	۳۳۸/۷۵۰	۲	۱۶۹/۳۷۵	۲۳/۵۳۷	۰/۰۰۱	۰/۳۸۲	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۲۲۳/۰۱۷	۲	۱۱۱/۵۰۸	۱۵/۴۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰	۱/۰۰
	گروه	۴۶۰/۲۰۸	۱	۴۶۰/۲۰۸	۱۵/۹۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۹۶	۰/۹۷
امید به سودمندی	زمان	۳۱۶/۰۵۰	۲	۱۵۸/۰۲۵	۲۵/۸۸۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰۵	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۲۷۵/۲۱۷	۲	۱۳۷/۶۰۸	۲۲/۵۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲	۱/۰۰
	گروه	۶۵۸/۰۰۸	۱	۶۵۸/۰۰۸	۱۷/۸۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۲۰	۰/۹۹
امید به کسب شایستگی	زمان	۱۳۰/۵۵۰	۲	۶۵/۲۷۵	۱۰/۲۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۱۲	۰/۹۸
	زمان ×گروه	۹۵/۶۱۷	۲	۴۷/۸۰۸	۷/۵۱۰	۰/۰۰۱	۰/۱۶۵	۰/۹۴
	گروه	۲۲۱/۴۰۸	۱	۲۲۱/۴۰۸	۳۴/۵۵۰	۰/۰۰۱	۰/۴۷۶	۱/۰۰
نمره کل امیدواری تحصیلی	زمان	۳۸۱۷/۰۵۰	۲	۱۹۰۸/۵۲۵	۶۸/۳۰۸	۰/۰۰۱	۰/۶۴۳	۱/۰۰
	زمان ×گروه	۳۲۰۰/۸۵۰	۲	۱۶۰۰/۴۲۵	۵۷/۲۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۰۱	۱/۰۰
	گروه	۶۷۰۵/۰۷۵	۱	۶۷۰۵/۰۷۵	۹۲/۸۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۰	۱/۰۰

نتایج جدول ۳ نشان داد که عامل زمان بر تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی شامل (مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مثبت نگری) و نیز تمامی مؤلفه‌های امیدواری تحصیلی شامل (امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی) اثر معناداری داشت. همچنین، اثر عضویت گروهی بر تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود. افزون بر این، اثر متقابل زمان و گروه نیز در همه متغیرهای مورد بررسی معنادار گزارش شد؛ بدین معنا که برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی در مراحل مختلف ارزیابی، موجب افزایش امیدواری تحصیلی و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر شده است ($P<۰/۰۰۱$). به‌منظور بررسی تفاوت‌های زوجی میان مراحل اندازه‌گیری، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

متغیر	مراحل	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۱۰/۹۵	۱/۲۲	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۱۰/۸۰	۱/۳۸	۰/۰۰۱

In Press/ Accepted

جهت‌گیری آینده	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۱۵	۱/۰۴	۱/۰۰
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۷/۲۰	۰/۹۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۶/۷۰	۱/۰۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۵۰	۱/۰۲	۱/۰۰
مثبت نگری	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۵/۰۰	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۴/۳۰	۰/۶۲	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۷۰	۰/۶۱	۰/۷۹
نمره کل تاب آوری	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۲۳/۱۵	۲/۰۴	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۲۱/۸۰	۱/۴۵	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۱/۳۵	۱/۷۰	۱/۰۰
امید به کسب فرصت‌ها	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۵/۸۵	۰/۷۵	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۵/۶۰	۰/۹۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۲۵	۰/۸۶	۱/۰۰
امید به کسب مهارت‌های زندگی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۶/۶۰	۰/۸۳	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۶/۲۵	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۳۵	۰/۸۲	۱/۰۰
امید به سودمندی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۶/۹۰	۰/۷۹	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۶/۳۵	۰/۷۶	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۵۵	۰/۷۸	۱/۰۰
امید به کسب شایستگی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۴/۲۰	۰/۵۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۴/۰۰	۰/۶۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۲۰	۰/۵۹	۱/۰۰
نمره کل امیدواری تحصیلی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۲۳/۵۵	۱/۴۷	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۲۲/۲۰	۱/۹۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۱/۳۵	۱/۵۶	۱/۰۰

تغییرات گروه آزمایش در طول زمان که در جدول ۴ ارائه شده است، نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری تحصیلی در گروه دریافت‌کننده برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی، در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون معنادار بود ($P<۰/۰۰۱$). همچنین، در مرحله پیگیری نیز در مقایسه با پیش‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده شد ($P<۰/۰۰۱$)؛ اما بین نتایج مرحله پیگیری و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود نداشت ($P>۰/۰۰۱$) که نشان‌دهنده پایداری اثر مداخله و تداوم نتایج حاصل از برنامه آموزشی در مرحله پیگیری است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر بود. یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش نشان داد که برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی تأثیر مثبتی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قربانی و همکاران (۱۴۰۴)، رستمی‌ثانی و همکاران (۱۴۰۳)، شعبانی و همکاران (۱۴۰۳)، سولاری و همکاران (۱۴۰۲)، هاشم‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، نور و همکاران (۲۰۲۵)، روئی (۲۰۲۵)، یونس و همکاران (۲۰۲۵)، بریل و همکاران (۲۰۲۵)، وانگ و کینگ (۲۰۲۵)، اردمیر و همکاران (۲۰۲۴) و مین و همکاران (۲۰۲۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر معمولاً در مواجهه با ناکامی‌ها، فشارهای آموزشی و چالش‌های تحصیلی از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد استفاده می‌کنند؛ امری که می‌تواند به کاهش تلاش، افت انگیزش و کناره‌گیری تدریجی از فعالیت‌های آموزشی منجر شود (ویلکینز و همکاران، ۲۰۲۳). به نظر می‌رسد برنامه حاضر از طریق تقویت شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی توانسته است ظرفیت دانش‌آموزان را برای مدیریت مؤثرتر فشارها و ناکامی‌های تحصیلی افزایش دهد. آموزش خودآگاهی، خود مدیریتی، تنظیم هیجان، حل مسئله و بازسازی شناختی احتمالاً به

In Press/ Accepted

دانش‌آموزان کمک کرده است تا چالش‌های آموزشی را واقع‌بینانه‌تر ارزیابی کنند و به جای واکنش‌های اجتنابی یا تکانشی، راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تری به کار گیرند (جی. اس و چاندراسکاران، ۲۰۲۶). همچنین، تقویت مهارت‌های اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌تواند بهره‌گیری از منابع حمایتی و روابط بین فردی را تسهیل کرده باشد (ویدیانینگروم و همکاران، ۲۰۲۶). این سازوکار به‌طور مشخص می‌تواند افزایش مؤلفه مهارت‌های ارتباطی را تبیین کند؛ زیرا شناخت و تنظیم مؤثرتر هیجان‌ها، همدلی با دیگران، بیان مناسب نیازها و توانایی درخواست کمک، کیفیت تعامل دانش‌آموزان با معلمان و همسالان را بهبود می‌بخشد و امکان بهره‌گیری آنان از حمایت‌های تحصیلی را افزایش می‌دهد. در چنین شرایطی، دانش‌آموز به‌جای کناره‌گیری، ورود به تعارض یا نشان دادن واکنش‌های تکانشی، می‌تواند مشکل خود را در قالب تعاملی سازنده مطرح کند و برای حل آن از منابع بین فردی و حمایت‌های موجود بهره بگیرد. در نتیجه، دانش‌آموزان توانسته‌اند موقعیت‌های تحصیلی را قابل کنترل‌تر ادراک کنند، تلاش خود را در مواجهه با موانع حفظ نمایند و با پایداری بیشتری اهداف آموزشی را دنبال کنند؛ فرایندی که درنهایت به افزایش تاب‌آوری تحصیلی منجر شده است.

این یافته با دیدگاه مارتین و مارش همسو است که تاب‌آوری تحصیلی را توانایی حفظ انگیزش، مشارکت و تلاش در مواجهه با دشواری‌های آموزشی می‌دانند. بر اساس این دیدگاه، شایستگی‌هایی مانند خودآگاهی، خود مدیریتی، حل مسئله و تصمیم‌گیری مسئولانه از عوامل مهم ارتقای تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شوند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد برنامه حاضر نیز با آموزش این شایستگی‌ها، ظرفیت دانش‌آموزان را برای مواجهه سازگارانه با ناکامی‌ها و فشارهای تحصیلی افزایش داده است. آموزش خودآگاهی و خود مدیریتی احتمالاً به کنترل بهتر هیجان‌ها و تکانه‌ها و آموزش حل مسئله و تصمیم‌گیری مسئولانه به ارزیابی واقع‌بینانه‌تر چالش‌ها و انتخاب راه‌حل‌های مؤثر کمک کرده است (چئونگ و همکاران، ۲۰۲۶). افزایش جهت‌گیری آینده را نیز می‌توان با آموزش هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، ارزیابی پیامدهای انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری مسئولانه تبیین کرد؛ آموزش‌هایی که می‌توانند ارتباط میان رفتارهای کنونی و نتایج آتی را برای دانش‌آموزان روشن‌تر ساخته باشند. بر این اساس، آینده تحصیلی دیگر وضعیتی مبهم و خارج از کنترل ادراک نمی‌شود، بلکه پیامد مجموعه‌ای از تصمیم‌ها، تلاش‌ها و راهبردهایی تلقی می‌شود که امکان بازنگری و اصلاح آن‌ها وجود دارد. چنین ادراکی می‌تواند دانش‌آموز را به حفظ مشارکت تحصیلی و تداوم کوشش برای دستیابی به اهداف بلندمدت سوق دهد. در نتیجه، دانش‌آموزان توانسته‌اند چالش‌های آموزشی را قابل مدیریت‌تر ادراک کنند، تلاش و مشارکت خود را حفظ نمایند و علی‌رغم موانع و ناکامی‌ها، با پایداری بیشتری اهداف آموزشی را دنبال کنند (دیکسون و همکاران، ۲۰۲۵).

یافته حاضر با دیدگاه کاسیدی نیز مطابقت دارد؛ زیرا وی تاب‌آوری تحصیلی را حاصل پاسخ‌های شناختی، هیجانی و رفتاری سازگارانه در برابر دشواری‌های آموزشی می‌داند (کاسیدی، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد بخشی از اثربخشی برنامه حاضر ناشی از آموزش مهارت‌هایی مانند شناسایی و اصلاح افکار ناکارآمد، تنظیم هیجان و حل مسئله بوده است. این مهارت‌ها احتمالاً به دانش‌آموزان کمک کرده‌اند چالش‌های تحصیلی را به‌جای موقعیت‌هایی تهدیدکننده، موقعیت‌هایی قابل مدیریت ادراک کنند و در مواجهه با ناکامی‌ها، به‌جای اجتناب و کناره‌گیری، از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تری استفاده نمایند (آگوستین و همکاران، ۲۰۲۶). افزایش مثبت نگری را می‌توان با شناسایی افکار منفی، بررسی شواهد و تدوین تفسیرهای واقع‌بینانه‌تر توضیح داد. مثبت نگری در این چارچوب به معنای انکار مشکل یا خوش‌بینی غیرواقع‌بینانه نیست، بلکه به توانایی دانش‌آموز برای ارزیابی متعادل شکست، تشخیص جنبه‌های کنترل‌پذیر مسئله و حفظ انتظار بهبود اشاره دارد. چنین مهارت‌هایی احتمالاً مانع از آن شده‌اند که دانش‌آموز یک ناکامی محدود را به برداشتی فراگیر و پایدار درباره ناتوانی خود تبدیل کند. در نتیجه، دانش‌آموزان توانسته‌اند با انعطاف‌پذیری بیشتری با دشواری‌های آموزشی مواجه شوند و تلاش و مشارکت خود را در فرایند یادگیری حفظ کنند.

این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه شناختی اجتماعی بندورا نیز تبیین کرد. بر اساس این نظریه، باور فرد نسبت به توانایی خود در مدیریت تکالیف و غلبه بر موانع، نقش مهمی در میزان تلاش، پشتکار و مقاومت او در برابر شکست ایفا می‌کند (بندورا، ۱۹۹۱). به نظر می‌رسد برنامه حاضر با آموزش مهارت‌هایی مانند خود مدیریتی، تنظیم هیجان، حل مسئله، تصمیم‌گیری مسئولانه و بازسازی شناختی، احساس کنترل و توانمندی دانش‌آموزان را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی افزایش داده است. به‌ویژه، آموزش

In Press/ Accepted

بازسازی شناختی احتمالاً به دانش‌آموزان کمک کرده است تا تفسیرهای منفی و ناکارآمد خود را نسبت به شکست‌ها و موانع تحصیلی تعدیل کرده و آن‌ها را موقعیت‌هایی قابل مدیریت و قابل تغییر ادراک کنند (لنگ و همکاران، ۲۰۲۶). افزایش احساس کنترل و خودکارآمدی می‌تواند جهت‌گیری آینده را نیز تقویت کرده باشد؛ زیرا دانش‌آموز زمانی می‌تواند برای آینده برنامه‌ریزی کند و به نتایج بلندمدت امیدوار بماند که خود را در شکل دادن به آن آینده مؤثر بداند؛ بنابراین، اصلاح برداشت‌های ناتوان ساز و تجربه موفقیت در اجرای گام‌های کوچک احتمالاً به شکل‌گیری تصویری دست‌یافتنی‌تر از آینده تحصیلی کمک کرده است. در نتیجه، دانش‌آموزان توانسته‌اند با اطمینان بیشتری با دشواری‌های آموزشی روبه‌رو شوند، تلاش خود را حفظ کنند و در برابر ناکامی‌های تحصیلی پایداری بیشتری نشان دهند؛ فرایندی که با سازوکارهای مطرح‌شده در نظریه بندورا همسو بوده و می‌تواند افزایش تاب‌آوری تحصیلی مشاهده‌شده در این پژوهش را تبیین کند.

تبیین دیگری برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی مشاهده‌شده در پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب نظریه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی هیز ارائه کرد. بر اساس این دیدگاه، ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند به جای اجتناب از افکار و هیجان‌های ناخوشایند، آن‌ها را با پذیرش بیشتری تجربه کرده و علی‌رغم وجود این تجربه‌ها، در راستای اهداف و ارزش‌های خود به عمل متعهدانه ادامه دهند (هیز و اسپالوس، ۲۰۲۵). این شیوه مواجهه می‌تواند مثبت نگری واقع‌بینانه را نیز تقویت کند؛ زیرا دانش‌آموز بدون آنکه دشواری یا هیجان ناخوشایند را انکار کند، می‌آموزد آن را تجربه‌ای گذرا بداند و همچنان امکان انتخاب پاسخی مؤثر را برای خود حفظ کند. درنتیجه، حضور افکار منفی یا اضطراب تحصیلی الزاماً به توقف تلاش، اجتناب یا کناره‌گیری منجر نمی‌شود. در همین راستا، افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان حاصل هم‌افزایی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، راهبردهای شناختی رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی دانست؛ مؤلفه‌هایی که از طریق تقویت خودآگاهی، خود مدیریتی، بازسازی شناختی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، توانایی دانش‌آموزان را برای مواجهه سازگارانه با فشارها و ناکامی‌های آموزشی ارتقا داده‌اند. بدین ترتیب، دانش‌آموزان توانسته‌اند چالش‌های تحصیلی را به‌صورت واقع‌بینانه‌تر ارزیابی کرده، هیجان‌های خود را مؤثرتر تنظیم کنند و علی‌رغم تجربه دشواری‌ها، تلاش و مشارکت خود را در مسیر دستیابی به اهداف آموزشی حفظ نمایند.

مجموع این تبیین‌ها حاکی از آن است که افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را نمی‌توان به تأثیر یک مؤلفه منفرد نسبت داد، بلکه این پیامد حاصل تعامل پویا و هم‌افزای مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، راهبردهای شناختی رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی است. در این فرایند، یادگیری اجتماعی هیجانی با تقویت شایستگی‌های فردی و بین فردی، زمینه دسترسی دانش‌آموزان به منابع حمایتی و سازگارانه را فراهم کرده است (آگوستین و همکاران، ۲۰۲۶)؛ راهبردهای شناختی رفتاری از طریق اصلاح باورها و تفسیرهای ناکارآمد، ارزیابی واقع‌بینانه‌تر و کنترل‌پذیرتری از چالش‌های تحصیلی ایجاد کرده‌اند (لنگ و همکاران، ۲۰۲۶) و تمرین‌های ذهن‌آگاهی نیز با ارتقای خودتنظیمی، پذیرش تجربه‌های ناخوشایند و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، ظرفیت مواجهه آگاهانه با فشارهای آموزشی را افزایش داده‌اند (سوینی و سوینی، ۲۰۲۶). برآیند این فرایندها موجب شده است دانش‌آموزان به جای درماندگی، اجتناب یا کناره‌گیری از موقعیت‌های دشوار، از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تری استفاده کرده، انگیزش و پشتکار خود را حفظ کنند و با پایداری بیشتری در مسیر دستیابی به اهداف آموزشی گام بردارند؛ فرایندی که می‌تواند تبیین‌کننده افزایش تاب‌آوری تحصیلی مشاهده‌شده در پژوهش حاضر باشد.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی با رویکرد شناختی رفتاری و مبتنی بر ذهن آگاهی توانسته است امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های اخوان انوری و همکاران (۱۴۰۲)، طباطبایی و همکاران (۱۴۰۲)، درتاج و همکاران (۱۳۹۹)، دنگ و همکاران (۲۰۲۵)، ژو و مک‌للان (۲۰۲۴)، عابدی و همکاران (۲۰۲۳) و آزیلا-گبتور و همکاران (۲۰۲۲) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که امیدواری تحصیلی صرفاً به داشتن نگرش مثبت نسبت به آینده محدود نمی‌شود، بلکه بیانگر توانایی دانش‌آموز در تعیین اهداف آموزشی، شناسایی مسیرهای دستیابی به آن‌ها و حفظ انگیزش برای تداوم تلاش در فرایند یادگیری است (عبدالهی و همکاران، ۲۰۲۶). دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر غالباً به دلیل تجربه ناکامی‌های مکرر، ابهام نسبت به آینده و تردید در دستیابی به موفقیت تحصیلی، در حفظ امید نسبت به اهداف آموزشی خود با دشواری مواجه‌اند (ملکمن و سلیمانی، ۲۰۲۵). در چنین شرایطی، برنامه یادگیری اجتماعی

In Press/ Accepted

هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی می‌تواند با تقویت هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری مسئولانه و برنامه‌ریزی برای آینده، چشم‌انداز روشن‌تری از موفقیت تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد (گرینبرگ، ۲۰۲۳). همچنین، مؤلفه‌های شناختی رفتاری برنامه با اصلاح باورهای منفی درباره توانایی‌های فردی و امکان موفقیت(لنگ و همکاران، ۲۰۲۶) و تمرین‌های ذهن‌آگاهی با افزایش تمرکز بر اهداف و کاهش اشتغال ذهنی نسبت به شکست‌های گذشته، می‌توانند باور دانش‌آموزان را نسبت به امکان دستیابی به اهداف آموزشی تقویت کنند (اردمیر و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، دانش‌آموزان نه‌تنها مسیرهای بیشتری برای دستیابی به موفقیت تحصیلی ادراک می‌کنند، بلکه انگیزه و عاملیت بیشتری برای پیگیری این مسیرها به دست می‌آورند؛ موضوعی که می‌تواند افزایش امیدواری تحصیلی را تبیین کند.

یافته حاضر را می‌توان در چارچوب نظریه امید اسنایدر تبیین کرد. اسنایدر امید را حاصل تعامل دو مؤلفه عاملیت و مسیرها می‌داند؛ به این معنا که فرد امیدوار، هم به توانایی خود برای دستیابی به اهداف باور دارد و هم می‌تواند راه‌های متعددی برای رسیدن به آن‌ها شناسایی کند (اسنایدر، ۲۰۰۲). بر این اساس، افزایش امید به کسب فرصت‌ها را می‌توان به تقویت تفکر مسیرها نسبت داد؛ زیرا دانش‌آموزان می‌آموزند در صورت مسدودشدن یک راه، دستیابی به هدف را ناممکن تلقی نکنند و فرصت‌ها یا مسیرهای جایگزینی مانند اصلاح شیوه مطالعه، درخواست کمک از معلم، بهره‌گیری از حمایت همسالان و جبران تدریجی عملکرد را شناسایی کنند؛ بنابراین، فرصت در اینجا صرفاً امکانی بیرونی نیست، بلکه به توانایی فرد برای مشاهده، ایجاد و بهره‌گیری از مسیرهای مختلف دستیابی به هدف نیز مربوط می‌شود. از این منظر، تقویت امیدواری مستلزم آن است که افراد نه تنها اهداف روشنی برای خود ترسیم کنند، بلکه توانایی برنامه‌ریزی، حل مسئله و تداوم تلاش در مواجهه با موانع را نیز کسب نمایند (محمودی‌مهر و همکاران، ۲۰۲۶). در این چارچوب، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی با تقویت شایستگی‌هایی نظیر هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری مسئولانه، خود مدیریتی و برنامه‌ریزی برای آینده، به دانش‌آموزان کمک می‌کند اهداف تحصیلی روشن‌تر و معنادارتری برای خود ترسیم کنند (دورلاک و ماهونی، ۲۰۱۹). افزون بر این، مؤلفه‌های شناختی رفتاری برنامه با اصلاح باورهای ناکارآمد درباره توانایی‌های فردی و امکان موفقیت، باور دانش‌آموزان را نسبت به دست‌یافتنی بودن اهداف آموزشی تقویت می‌کنند (بک و وایشار، ۱۹۸۹). در کنار آن، تمرین‌های ذهن‌آگاهی با کاهش اشتغال ذهنی نسبت به ناکامی‌های گذشته و هدایت توجه به فرصت‌ها و ظرفیت‌های موجود، به شکل‌گیری چشم‌اندازی امیدوارانه‌تر نسبت به آینده تحصیلی کمک می‌کنند (عطا و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، دانش‌آموزان نه تنها مسیرهای بیشتری برای دستیابی به اهداف آموزشی خود ادراک می‌کنند، بلکه باور قوی‌تری نسبت به توانایی خویش در پیمودن این مسیرها به دست می‌آورند؛ شرایطی که به تقویت مؤلفه‌های عاملیت و مسیرها و در نهایت افزایش امیدواری تحصیلی منجر می‌شود.

تبیین دیگری برای این یافته را می‌توان بر اساس دیدگاه جهت‌گیری آینده نورمی ارائه کرد. نورمی معتقد است نحوه ادراک و ارزیابی آینده، نقش مهمی در تعیین اهداف، برنامه‌ریزی رفتارها و حفظ انگیزش افراد ایفا می‌کند (نورمی، ۱۹۸۹)؛ به‌گونه‌ای که افرادی که آینده خود را روشن‌تر، مطلوب‌تر و دست‌یافتنی‌تر ادراک می‌کنند، اهداف مشخص‌تری برای خود ترسیم کرده و تلاش بیشتری برای دستیابی به آن‌ها نشان می‌دهند (پاولاک و مصطفی، ۲۰۲۳). در این چارچوب، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی با تقویت مهارت‌هایی نظیر هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری مسئولانه، برنامه‌ریزی و خود مدیریتی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند میان تلاش‌های کنونی و دستاوردهای آینده پیوندی معنادار برقرار کنند (دورلاک و ماهونی، ۲۰۱۹). همچنین، اصلاح باورهای ناکارآمد درباره موفقیت تحصیلی و افزایش آگاهی نسبت به توانمندی‌ها و فرصت‌های پیش رو، می‌تواند ادراک آنان را از آینده تحصیلی مثبت‌تر و دست‌یافتنی‌تر سازد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۵). در نتیجه، دانش‌آموزان اهداف آموزشی خود را واقع‌بینانه‌تر و ارزشمندتر ارزیابی کرده و با انگیزش و تعهد بیشتری در مسیر دستیابی به آن‌ها گام برمی‌دارند؛ فرایندی که به تقویت امیدواری تحصیلی منجر می‌شود.

این یافته را همچنین می‌توان با استناد به نظریه درماندگی آموخته‌شده سلیگمن تبیین کرد. سلیگمن معتقد است افرادی که شکست‌ها و ناکامی‌های مکرر را تجربه می‌کنند، ممکن است به این باور برسند که توانایی تأثیرگذاری بر پیامدهای زندگی خود را ندارند؛ باوری که به کاهش انگیزش، افت تلاش و شکل‌گیری انتظارات منفی نسبت به آینده منجر می‌شود (سلیگمن، ۱۹۷۲). از

In Press/ Accepted

این منظر، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر به دلیل مواجهه بیشتر با تجارب شکست تحصیلی، مشکلات رفتاری و بازخوردهای منفی، در معرض شکل‌گیری احساس ناتوانی و ناامیدی نسبت به موفقیت آموزشی قرار دارند (ملکمن و سلیمانی ، ۲۰۲۵). در مقابل، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی با تقویت مهارت‌هایی نظیر هدف‌گذاری، حل مسئله، تصمیم‌گیری مسئولانه و خود مدیریتی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند نقش فعال‌تری در هدایت رفتارهای تحصیلی خود ایفا کنند (مودی و همکاران،۲۰۲۶). در امتداد این تبیین، افزایش امید به کسب مهارت‌های زندگی را می‌توان حاصل تجربه یادگیری و تقویت عملی این توانایی‌ها دانست؛ زیرا دانش‌آموزان در جریان برنامه درمی‌یابند که توانایی‌هایی مانند تنظیم هیجان، حل مسئله، تصمیم‌گیری و برقراری ارتباط مؤثر، ویژگی‌هایی ثابت و تغییرناپذیر نیستند، بلکه از طریق یادگیری، تمرین و دریافت بازخورد قابلیت تقویت دارند. تجربه پیشرفت در این مهارت‌ها می‌تواند احساس ناتوانی را کاهش دهد و انتظار آنان را نسبت به توانایی خود برای کسب قابلیت‌های لازم در مواجهه با مسائل آینده افزایش دهد. همچنین، اصلاح باورهای ناکارآمد درباره توانایی‌های فردی و افزایش آگاهی نسبت به منابع و فرصت‌های موجود، می‌تواند ادراک کنترل‌پذیری موفقیت تحصیلی را در آنان تقویت کند (ژو و مک‌للان، ۲۰۲۴). در چنین شرایطی، دانش‌آموزان موفقیت را بیش از پیش حاصل تلاش و راهبردهای خود دانسته و با امید و انگیزش بیشتری اهداف آموزشی را دنبال می‌کنند.

همسو با تبیین‌های پیشین، نظریه کنترل–ارزش پکران و نظریه شناختی–اجتماعی بندورا نیز چارچوب مناسبی برای تبیین افزایش امیدواری تحصیلی فراهم می‌کنند. بر اساس نظریه کنترل–ارزش پکران، امید زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز از یک‌سو نسبت به موفقیت تحصیلی احساس کنترل داشته باشد و از سوی دیگر، اهداف و فعالیت‌های آموزشی را ارزشمند ادراک کند (پکران، ۲۰۲۴). در همین راستا، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی با تقویت شایستگی‌هایی نظیر خود مدیریتی، تصمیم‌گیری مسئولانه، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی برای آینده، می‌تواند احساس کنترل بر فرایند یادگیری و ادراک ارزشمندی اهداف آموزشی را افزایش دهد (دورلاک و ماهونی، ۲۰۱۹). در پیوند با مؤلفه ارزش در این نظریه، افزایش امید به سودمندی مدرسه را می‌توان با روشن‌ترشدن ارتباط میان فعالیت‌های مدرسه، رشد توانایی‌های فردی، دستیابی به استقلال و فرصت‌های تحصیلی یا شغلی آینده تبیین کرد. هنگامی که دانش‌آموز این ارتباط را بهتر درک کند، مدرسه را صرفاً منبع فشار و الزام نمی‌داند، بلکه آن را بستری سودمند برای پیشرفت و تحقق اهداف شخصی خود تلقی می‌کند. همچنین، مطابق نظریه شناختی–اجتماعی بندورا، باور افراد نسبت به توانایی‌های خود نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب اهداف، میزان تلاش و پایداری آنان در دستیابی به موفقیت دارد (بندورا، ۱۹۹۱). از این منظر، مؤلفه‌های شناختی رفتاری برنامه با اصلاح افکار ناکارآمد و تعدیل تفسیرهای منفی درباره توانایی‌ها و آینده تحصیلی، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند به جای تمرکز بر شکست‌ها و محدودیت‌ها، بر فرصت‌ها و راه‌حل‌های ممکن متمرکز شوند (جی. اس و چاندراسکاران، ۲۰۲۶). بر این اساس، افزایش امید به کسب شایستگی را می‌توان ناشی از تقویت خودکارآمدی و تجربه پیشرفت تدریجی دانست. شکستن اهداف به گام‌های قابل‌دستیابی، تمرین راهبردهای جدید و مشاهده پیامدهای مثبت تلاش می‌تواند به دانش‌آموزان نشان دهد که شایستگی تحصیلی امری ثابت نیست و از طریق تمرین، انتخاب راهبرد مناسب و استمرار قابل‌افزایش است. این تغییر، باور به «توانستن» و عاملیت لازم برای پیگیری اهداف آموزشی را تقویت می‌کند. افزون بر این، تمرین‌های ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی نسبت به افکار و هیجان‌ها و کاهش نشخوار فکری، زمینه شکل‌گیری نگرشی متعادل‌تر و امیدوارانه‌تر نسبت به آینده را فراهم می‌سازند (هیز و اسپالوس، ۲۰۲۵). مجموعه این فرایندها می‌تواند احساس عاملیت، هدفمندی و باور به امکان موفقیت را تقویت کند؛ عواملی که در کانون مفهوم امیدواری تحصیلی قرار دارند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و عدم کنترل برخی متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ویژگی‌های شخصیتی، سبک فرزند پروری، سطح فرهنگی و وضعیت اقتصادی–اجتماعی خانواده اشاره کرد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی با رفع این محدودیت‌ها، پژوهش حاضر ادامه یابد تا توان تعمیم‌یافته‌ها افزایش یابد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی می‌توانند در ارتقای تاب‌آوری و امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر نقش مؤثری ایفا کنند. ازاین‌رو، ادغام نظام‌مند این مداخلات در برنامه‌های پیشگیرانه و حمایتی مدارس می‌تواند به تقویت عوامل محافظت‌کننده روان‌شناختی،

In Press/ Accepted

افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش پیامدهای منفی مرتبط با رفتارهای پرخطر کمک کند. همچنین، آموزش تخصصی معلمان، مشاوران و روان‌شناسان مدارس در زمینه مداخلات یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی و طراحی برنامه‌های آموزشی برای والدین با تأکید بر حمایت هیجانی و ارتباط مؤثر، می‌تواند در تثبیت و تعمیم آثار این مداخلات نقش مؤثری داشته باشد.

۵. ملاحظات اخلاقی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با شناسه اخلاق IR.TABRIZU.REC.1405.025 از دانشگاه تبریز است. کلیه ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش رعایت شد و گردآوری داده‌ها پس از اخذ رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان انجام گرفت. همچنین، به شرکت‌کنندگان درباره محرمانه‌ماندن اطلاعات فردی و ارائه نتایج بدون ذکر مشخصات هویتی اطمینان داده شد و آنان در هر مرحله از مطالعه، امکان انصراف از ادامه همکاری را بدون هیچ‌گونه محدودیتی داشتند.

۶. سپاسگزاری

نویسندگان مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمامی شرکت‌کنندگان و افرادی که در انجام این پژوهش همکاری کردند، ابراز می‌دارند.

۷. حمایت مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است.

۸. تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی ندارد.

In Press/ Accepted

منابع فارسی

اخوان انوری، م.، شعاع کاظمی، م.، و عرب سرخی میشابی، م. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹(۴)، ۲۶۹–۲۸۶. https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40890.3616

بدری‌گرگری، ر.، فتحی‌آذر، ا.، میرنسب، م. م.، و احراری، غ. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی–هیجانی بر شایستگی‌های روانی–اجتماعی دانش‌آموزان. *پژوهش های یاددهی و یادگیری*،۴۸(۱)، ۱–۲۰. https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941283

بدری‌گرگری، ر.، نعمتی، ش.، واحدی، ش.، و کاوه، م. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۷(۳)، ۱۱–۲۸. https://doi.org/10.48308/apsy.2023.231589.1488

طباطبایی، سمانه سادات، جعفر طباطبایی، ت. س.، گنجی‌فرد، م.، و بیجاری، ت. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر امید و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان دارای انتخاب رشته اجباری علوم ریاضی و فنی. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۶(۶۴)، ۱۳–۳۸. https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972395

جولانی، ف.، هاشمی نصرت‌آباد، ت.، تکلوی، س.، و بیرامی، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی–هیجانی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۲)، ۹۵–۱۰۴. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4

خرمائی، ف.، و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۱۵–۳۷. https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284

درتاج، ا.، توحیدی، ا.، و تجربه‌کار، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۶(۳)، ۶۹–۹۰. https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125120.1991

درویشی، م.، تقی‌نژاد، ن.، و امیرفخرایی، آ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر هیجان‌خواهی و تکانشگری دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر. پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۵(۴)، ۳۱۹–۳۳۵. https://doi.org/10.22059/japr.2024.349856.644405

رستمی ثانی، ب.، سعادتی شامیر، ا.، و محمدی آریا، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری بر حسب میزان هوش هیجانی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۴(۳۶)، ۳۶–۴۶. http://jdisabilstud.org/article-1-2208-fa.html

زاده‌محمدی، ع.، احمدآبادی، ز.، و حیدری، م. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۷(۳)، ۲۱۸–۲۲۵. http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-1417-fa.html

سلطانی‌نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI). *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۱۵)، ۱۷–۳۵. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html

سولاری، س.، آتش‌پور، س. ح.، کشتی‌آرای، ن.، و مهداد، ع. (۱۴۰۲). آموزش ذهن آگاهی نوجوان‌محور بر تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با علائم اضطراب اجتماعی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۹(۴)، ۵۷–۷۶. https://doi.org/10.22108/ppls.2024.136327.2393

شعبانی، ج.، فانی، ر.، و بادله شموشکی، م. ت. (۱۴۰۳). اثربخشی گروهی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر تاب‌آوری و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای تجربه آسیب به خود در شهرستان راز و جرگلان. *رفاه اجتماعی*، ۲۴(۹۳)، ۳۳۹–۳۶۶. http://dx.doi.org/10.32598/refahj.24.93.4135.1

قربانی، ص.، توکلی بنیزی، ع.، و عنبری، ا. (۱۴۰۴). اثربخشی درمان شناختی–رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان کنکوری. *در دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی، مشاوره و مطالعات اجتماعی*، ۲ بهمن ۱۴۰۴، نور، ایران. https://civilica.com/doc/2554196

نبی‌زاده، ص.، کردنوقابی، ر.، یعقوبی، ا.، و رشید، خ. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی–هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی–هیجانی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۱)، ۱۰۳–۱۱۷. https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453

نعمتی، ش.، بدری‌گرگری، ر.، سروآزاد صوفیانی، ر.، و حمزه‌ای، ح. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۷۱–۸۵. https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115

نعمتی، ش، بدری‌گرگری، ر.، و ابوالحسنی جوبند، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مهارگری تلاشگر دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۵(۴)، ۵۹–۷۲. http://joec.ir/article-1-2004-fa.html

هاشم‌زاده، ا.، حاتمی، ح.، بنی‌جمالی، ش.، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۱(۱۱۲)، ۷۶۳–۷۸۰. http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.112.763

References :

Abdollahi, A., Dehghanidowlatabadi, S., & Abu Talib, M. (2026). Academic hope as a psychological mechanism linking academic self-efficacy to academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1–13. https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2026-0011

Abedi, E., Yousefi, E., Khajepour, L., & Jokar, S. (2023). The effectiveness of mindfulness training on academic adjustment, academic anxiety and academic hope of students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 4*(8), 28–40. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.8.4

Agustin, R. N., Sholeh, M., Subali, B., & Widiarti, N. (2026). Integration of social emotional learning and problem-based learning in elementary school social studies education: A systematic literature review (2020–2025). *Journal of Innovation and Research in Primary Education, 5*(1), 1198–1207. https://doi.org/10.56916/jirpe.v5i1.2915

Ahmadi, K., & Rostami, M. (2026). The effectiveness of a combined intervention of mindfulness and social-emotional learning on negative emotional states and teacher–student relationships in novice teachers. *Contemporary School Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40688-026-00596-5

Aldbyani, A. (2026). The effects of a short mindfulness program on hope, life satisfaction, and meaning in life among Chinese medical students: A quasi-experimental study. *Behavioral Psychology, 34*(2), 46419. https://doi.org/10.31083/BP46419

Akhavan Anvari, M., Shoaakazemi, M., & Arabsorkhi Mishabi, M. (2023). The effect of mindfulness training on improving educational hope and motivation in junior high school girls in Tehran.

In Press/ Accepted

The Journal of New Thoughts on Education, 19(4), 269–286. https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40890.3616 (In Persian)

Armiati, A., Rahmawati, W., & Susanti, D. (2026). Understanding learning outcomes: The predictive roles of academic resilience and student engagement. *Jurnal Ecogen, 9*(1), 17–34. https://doi.org/10.24036/ecogen.v9.i1.71

Atta, M. H. R., El-Ashry, A. M., & Mousa, M. A. E.-G. (2024). The effects of mindfulness-based techniques on self-rumination, cognitive reappraisal and expressive suppression among patients with major depression: A nursing perspective. *Journal of Research in Nursing, 29*(4–5), 366–385. https://doi.org/10.1177/17449871241252011

Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C., Atatsi, E. A., & Abiemo, M. K. (2022). Predicting students' engagement from hope and mindfulness. *Journal of Applied Research in Higher Education, 14*(4), 1355–1370. https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0068

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79–86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808

Badri Gargari, R., Fathi Azar, E., Mirnasab, M., & Ahrari, G. (2016).The effect of an integrative social and emotional learning program on students' psycho-social competencies. *Teaching and Learning Research*, 48, 1–20. https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941283 (In Persian) The effect of an integrative social and emotional learning program on students' psycho-social competencies.

Badri Gargari, R., Nemati, S., Vahedi, S., & Kaveh, M. (2023). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic resilience in students with specific learning disability. *Applied Psychology*, 17(3), 11–28. https://doi.org/10.48308/apsy.2023.231589.1488 (In Persian)

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Barrett, P. (2013). *FRIENDS for Life: Group leaders' manual for children*. Barrett Research Resources Pty Limited. https://books.google.com/books?id=2n_ClwEACAAJ

Beck, A. T., & Weishaar, M. (1989). *Cognitive therapy*. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz (Eds.), Comprehensive handbook of cognitive therapy (pp. 21–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9779-4_2

Binti Mahmud, S. N., Santoso, A., & Muñoz, N. (2025). The effect of hope on academic persistence mediated by learning engagement in university students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 6*(7), 1–9. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4355

Boswell, J. F., & Schwartzman, C. M. (2024). What are the pathways and barriers to implementing evidence-based practice and practice-based evidence in psychotherapy? In *APA handbook of psychotherapy: Evidence-based practice, practice-based evidence, and contextual participant-driven practice* (pp. 287–303). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000354-019

Brill, K., McGuinness, C., & Nordstokke, D. (2025). Relations between a social emotional learning (SEL) program and changes in resilience, self-esteem, and psychological flourishing in a youth sample. *Discover Mental Health,* 5, Article 43. https://doi.org/10.1007/s44192-025-00173-x

Cai, Z., & Meng, Q. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology, 16*, 1463643. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1463643

Camacho, M. C., Deshpande, E., & Perino, M. T. (2026). The Cognitive–Affective Social Processing and Emotion Regulation (CASPER) model. *Neuropsychopharmacology, 51*, 136–152. https://doi.org/10.1038/s41386-025-02224-x

Carvalho, C. B., Cordeiro, F., Benevides, J., da Motta, C., Arroz, A. M., & Cabral, J. M. (2025). The role of emotional intelligence in risk behaviors and nonsuicidal self-injury in adolescence.

In Press/ Accepted

Trends in Psychology. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s43076-025-00458-8

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Chen, F., Wang, J., Gao, H., Zeng, Y., Li, Z., & Zou, H. (2024). The relationship between ostracism and negative risk-taking behavior: The role of ego depletion and physical exercise. *Frontiers in Psychology, 15*, 1332351. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332351

Cheunge, B., & Hadjiilieva, K. C., DeLongis, A., & Ennse, J. (2026). Exploring the impact of social-emotional learning (SEL) on cognitive and emotional development in adolescents: A review of evidence from educational settings. *Journal of Teaching and Learning, 2*(2), 114–132. https://doi.org/10.71305/jtl.v2i2.101

Cooper, C., & Lhussier, M. (2026). Adolescent health: From individual risk behaviours to wellbeing ecosystems: Learning from the paradigm shift. *International Journal of Inclusive Education, 30*(2), 359–373. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2449844

Darvishi, M., Taghinejad, N., & Amirfakhraei, A. (2024). Effectiveness of self-differentiation training on sensation seeking and impulsivity in divorced students with tendency toward high-risk behaviors. *Journal of Applied Psychological Research, 15*(4), 319–335. https://doi.org/10.22059/japr.2024.349856.644405 (In Persian)

Deng, Z., Yang, R., Li, N., Wei, X., & Li, Y. (2025). Hope therapy brings hope: An empirical study of a curriculum intervention to enhance school adaptation of Chinese high school freshmen. *Frontiers in Psychology, 16*, 1555364. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1555364

Dixson, D. D., Gentzis, E.-A., Jansen, L., & Whitley, K. (2025). Hope into achievement: A longitudinal examination of hope, psychosocial perceptions, and academic achievement in a sample of high school students. *Behavioral Sciences, 15*(12), 1657. https://doi.org/10.3390/bs15121657

Dortaj, A., Towhidi, A., & Tajrobehkar, M. (2020). The effectiveness of the mindfulness-based stress reduction training on academic hope, academic hardiness, academic adjustment, and mindfulness. *Positive Psychology Research, 6*(3), 69–90. https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125120.1991 (In Persian)

Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2019). The Practical Benefits of an SEL Program. CASEL. Retrieved from: https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf

Edet, P. P., Allen, H. K., Al Juboori, R., Bhuiyan, A. R., & Yockey, A. (2026). Sexual risk behaviors and current substance use among sexually active adolescents in the United States: Differences by sex, race, and sexual identity. *Journal of Prevention,* 47, 559–574. https://doi.org/10.1007/s10935-026-00898-7

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., & Greenberg, M. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. https://eric.ed.gov/?id=ED414020

Erdemir, N., Karanfil, F., & Şengül, R. (2024). Enhancing academic resilience through mindfulness-based practices in the schools: A study on vocational high school students. *Psychology in the Schools, 61*(6), 2359–2375. https://doi.org/10.1002/pits.23168

Ergas, O., & Hadar, L. L. (2023). Does mindfulness belong in higher education? –An eight year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society, 31*(3), 359–377. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307

Firoozmokhtar, M., Arefi, M., & Golparvar, M. (2024). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on resilience in high school students. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal, 6*(1), 153–163. http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-679-en.html

G S, S., & Chandrasekaran, B. (2026). Toward an integrated cognitive–contemplative framework for student mental health: A conceptual analysis of Vedic psychological principles and cognitive behavioral therapy in education. *Frontiers in Education, 11*, 1817984. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1817984

In Press/Accepted

Ghobari, T. A., Abu Ghazal, M. M., Abood, M. H., & Almakanin, H. A. (2025). The predictive role of academic hope and self-efficacy in shaping academic interest among high school students. *Journal of Psychology and Education, 46*(6), 603–622. https://doi.org/10.1177/01430343251386917

Ghorbani, S., Tavakoli Benizi, A., & Anbari, A. (2025). The effectiveness of mindfulness-based cognitive behavioral therapy on enhancing the resilience of students preparing for the national university entrance examination. *In Proceedings of the 2nd International Conference on Psychology, Educational Sciences, Counseling, and Social Studies*, January 22, Nur, Iran. https://civilica.com/doc/2554196 (In Persian)

Graham, P. L., Schofield, D. J., Tait, R. J., Bista, S., Ivers, R. Q., Liu, B., Lymer, S., Marino, J. L., Sanci, L. A., Shrestha, R. N., Steinbeck, K., Straker, L. M., & Skinner, S. R. (2024). Adolescent risk behaviours are associated with educational attainment in early adulthood: Results from the raine study cohort. *BMC Public Health, 24*(1), Article 2728. https://doi.org/10.1186/s12889-024-20208-2

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/928.269

Hashemzadeh, A., Hatami, H., Banijamali, S., & Asadzadeh, H. (2022). The efficacy of mindfulness training on academic resilience and sense of belonging of female high school students. *Journal of Psychological Science, 21*(112), 763–780. https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.763 (In Persian)

Hawn, G., & Holden, W. (2011). *10 mindful minutes: Giving our children—and ourselves—the social and emotional skills to reduce stress and anxiety for healthier, happy lives*. Penguin. https://books.google.com/books?id=BJM6juTGj40C

Hayes, S.C., & Spaloss, B.K. (2025). Mindfulness in Acceptance and Commitment Therapy. In: Singh, N.N. (eds) *Encyclopedia of Mindfulness, Buddhism, and Other Contemplative Practices* (pp 1-4). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90465-4_114-1

Hikmat, R., Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Syabana, M. N. (2025). A scoping review of school-based psychological interventions for adolescent mental health in secondary education: Addressing anxiety, depression, and well-being. *Discover Mental Health, 6*(1), 11. https://doi.org/10.1007/s44192-025-00336-w

Hormuth, J., Ferencz, M., Ihamäki, T., et al. (2025). Hope, self-efficacy, and motivation as predictors of academic success: A comparison between a German and a Finnish business school. *Research in Comparative and International Education, 20*(1), 88–113. https://doi.org/10.1177/17454999241305985

Jiang, M.-M., Gao, K., Wu, Z.-Y., & Guo, P.-P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent–child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 13*, 954330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330

Jolani, F., Hashemi Nosratabad, T., Taklavi, S., & Beyrami, M. (2022). The effectiveness of social-emotional skills training on improving academic resilience and academic excitement in female students. *Rooyesh*, 11(2), 95–104. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4 (In Persian)

Kingery, J. N., Bodenlos, J. S., Schneider, T. I., Peltz, J. S., & Sindoni, M. W. (2023). Dispositional mindfulness predicting psychological adjustment among college students: The role of rumination and gender. *Journal of American College Health, 71*(5), 1584–1595. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1943411

Khormaee, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics of the Academic Hope Scale. *Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15–37. https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284 (In Persian)

In Press/ Accepted

Leng, J. N. W., Sam, S. J. M., & Nelson, A. A. A. (2026). Evaluating the effect of brief cognitive behavioral therapy workshop on psychological distress, coping strategies, and grit among primary school students in Klang Valley, Malaysia. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 31*(3), 999–1024. https://doi.org/10.1177/13591045261433503

Levin, O., & Segev, Y. (2023). The missing piece in the CASEL model: The impact of social–emotional learning on online literature teaching and learning. *Education Sciences, 13*(11), 1123. https://doi.org/10.3390/educsci13111123

Li, Z., & Li, Q. (2024). How social support affects resilience in disadvantaged students: The chain-mediating roles of school belonging and emotional experience. *Behavioral Sciences, 14*(2), 114. https://doi.org/10.3390/bs14020114

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382–386. https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017

Mahmoudi Mehr, M., Dasht Bozorgi, Z., Jayervand, H., & Talebzadeh Shoushtariari, M. (2026). Comparative effectiveness of mindfulness training and metacognitive strategies in reducing academic self-handicapping and enhancing academic hope among procrastinating students. *Archives of Hygiene Sciences, 15*(1), 27–34. http://jhygiene.muq.ac.ir/article-1-761-en.html

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002

Melkman, E. P., & Sulimani-Aidan, Y. (2025). Shaping the future orientation of at-risk young adults: The role of social networks. *Emerging Adulthood, 13*(1), 48–61. https://doi.org/10.1177/21676968241288277

Min, H. J., Park, S.-H., Lee, S.-H., Lee, B.-H., Kang, M., Kwon, M. J., Chang, M. J., Negi, L. T., Samphel, T., & Won, S. (2024). Building Resilience and Social–Emotional Competencies in Elementary School Students through a Short-Term Intervention Program Based on the SEE Learning Curriculum . *Behavioral Sciences, 14*(6), 458. https://doi.org/10.3390/bs14060458

Moody, K., Herron, J., & Murnan, R. (2026). Protective factors for literacy achievement: The role of social-emotional learning and executive function in reducing academic and behavioral risk. *Research in Psychology and Behavioral Sciences, 14*(1), 1–12. https://doi.org/10.12691/rpbs-14-1-1

Nabizadeh, S., Kord Noghabi, R., Yaghoobi, A., & Rashid, K. (2021). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based social-emotional learning on the components of social-emotional competence and academic performance. *Research in School and Virtual Learning, 9*(1), 103–117. https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453 (In Persian)

Naseem, S., Naseer, N., & Rahim, M. (2024). Testing the CASEL model: Exploring relationship between social emotional competencies and academic performance of distance learners. *The Critical Review of Social Sciences Studies, 2*(2), 370–383. https://doi.org/10.59075/3am7tr30

Navidi Moghadam, M. (2025). The effects of mindfulness training on resilience and emotional regulation in adolescents: A quasi-experimental study. *International Journal of Body, Mind and Culture, 12*(3), 166–173. https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i3.799

Nemati, S., 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 disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 13*(1), 71–85. https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115 (In Persian)

Nemati, S., Badri Gargari, R., & Abolhasani Jouband, A. (2025). Effectiveness of mindfulness training on effortful control in students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children, 25*(4), 59–72. http://joec.ir/article-1-2004-fa.html (In Persian)

Nur, N., Simatupang, G. D., & Nugraha, D. Y. (2025). The role of academic hope and emotion regulation on psychological well-being in students. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 14*(1). https://doi.org/10.12928/jehcp.vi.30764

In Press/ Accepted

Nurmi, J.-E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology, 30*(1), 64–71. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1989.tb01069.x

Pawlak, S., & Moustafa, A. A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in Psychology, 14*, 1190546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190546

Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review, 36*, 83. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health, 30*(4), 459–467. https://doi.org/10.1002/nur.20199

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Richardson, A. L., Long, L. J., & Gallagher, M. W. (2025). Hope and anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Psychology, 82*(3), 227–247. https://doi.org/10.1002/jclp.70068

Rostami Sani, B., Seadatee Shamir, A., & Mohammadi Aria, A. (2024). Determining the effectiveness of mindfulness on resiliency by moderating role of emotional intelligence in masters' students of psychology of Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 14, 36. http://jdisabilstud.org/article-1-2208-en.html (In Persian)

Rui, Y., Zhang, Y., & Jin, H. (2025). The relationship between mindfulness and second language resilience among Chinese English majors: The mediating role of academic hope. *BMC Psychology, 13*(1), 497. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02827-5

Saefudin, W., Sriwiyanti, S., & Mohamad Yusoff, S. H. (2024). Cultivating academic resilience through self-efficacy: A correlational study in juvenile prisons. *Jurnal Psikologi In Tegratif, 12*(2), 266–282. https://doi.org/10.14421/jpsi.v12i2.2986

Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience* (Doctoral dissertation, The University of Texas at Arlington). https://www.proquest.com/openview/0f912c676086c925c01f233ccf8e1ab6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Samuels, W. E., & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA, United States. https://www.researchgate.net/publication/267255462

Schuster, I., Larran, J., Zhai, J., Ye, L., Lu, J., Liu, Y., & Hein, S. (2024). Trajectories of positive and negative affect and state hope and their relationship with mental health among male adolescents in a juvenile correctional institution in China. *Current Psychology, 43*, 25201–25214. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06184-1

Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine, 23*(1), 407–412. https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203

Shabani, J., Fani, R., & Badeleh Shamushaki, M. T. (2024). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction group training on resilience and high-risk behaviors of students with self-harm experience in Raz and Jorglan cities.*Social Welfare Quarterly*, *24*(93), 1–9. https://doi.org/10.32598/refahj.24.93.4135.1 (In Persian)

Shooshtari, N., Homaei, R., & Hafezi, F. (2023). Investigating the mediating role of academic self-regulation in the relationship between risky behaviors and social competence among high school students with learning disabilities. *International Journal of School Health, 10*(4), 217–224. https://doi.org/10.30476/intjsh.2023.99965.1345

In Press, Accepted

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement, 5*(15), 17–35. http://jem.atu.ac.ir/article_267.html (In Persian)

Soolari Esfahani, S., Atashpour, S. H., Keshti Arai, N., & Mahdad, A. (2024). The effect of adolescent-centered mindfulness training on academic resilience and academic engagement of female high school students with social anxiety symptoms. *Positive Psychology Research, 9*(4), 57–76. https://doi.org/10.22108/ppls.2024.136327.2393 (In Persian)

Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2022). School belonging and hope among at-risk youth: The contribution of academic support provided by youths' social support networks. *Child & Family Social Work*, 27(4), 700–710. https://doi.org/10.1111/cfs.12918

Surahman, S., Kuswandi, D., Hitipeuw, I., & da Costa, A. (2026). Academic buoyancy in Indonesian students with daily academic problems: The roles of anxiety, grit, social support, and mediating self-efficacy. *Journal of Applied Psychological Research, 17*(2), 1–15. https://doi.org/10.22059/japr.2025.400382.645319

Sweeney, R., & Sweeney, C. (2026). Wellbeing in schools: Designing inclusive mindfulness-based interventions for lower-secondary classrooms across Europe. In *INTED2026 Proceedings:* 20th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain (Article 1414). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2026.1414

Tabatabaei, S. S., Tabatabaei, J., Ganjifard, M., & Bijari, T. (2024). The effectiveness of mindfulness training on hope and adaptation to school in students with a choice of compulsory mathematics and technology. *Journal of Instruction and Evaluation, 16*(64), 13–38. https://doi.org/10.30495/jinev.2024.1985193.2863 (In Persian)

Truong, N., Danielsson, A. T., & Anderhag, P. (2026). Unpacking disciplinary academic resilience: A review of conceptualisations, potentials, and implications for science education research. *Science & Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11191-026-00749-1

Wang, F., & King, R. B. (2025). Socio-emotional skills matter for academic resilience: A global perspective. *Learning and Individual Differences, 123*, 102758. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102758

Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: A three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education, 22*, Article 248. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Widyaningrum, A., Hastomo, A., & Wuryandani, W. (2026). The effectiveness of social-emotional learning (SEL) on collaboration and teamwork skills among elementary school students. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar, 10*(1), 1–12. https://doi.org/10.23887/jisd.v10i1.106756

Wilkins, N. J., Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., Stinson, J., Michael, S. L., & Ethier, K. A. (2023). School connectedness and risk behaviors and experiences among high school students—Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Supplements, 72*(1), 13–21. https://doi.org/10.15585/mmwr.su7201a2

Wu, M., Pang, S., Yang, Y., Li, Z., He, P., Cai, S., & Wang, L. (2025). Embedding relationships in hope: A qualitative study on the hope experience of patients with colorectal cancer based on Snyder's hope theory. *European Journal of Oncology Nursing, 77*, 102916. https://doi.org/10.1016/j.ejon.2025.102916

Younas, M., El-Dakhs, D. A. S., & Jiang, Y. (2025). Exploring emotional learning and its impact on student behavior, well-being, and resilience using structural equation modeling. *Scientific Reports, 15*, 43856. https://doi.org/10.1038/s41598-025-28433-4

In Press/ Accepted

Zadeh Mohammadi, A., Ahmadabadi, Z., & Heidari, M. (2011). Construction and assessment of psychometric features of the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 17(3), 218–225. http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-1417-fa.html (In Persian)

Zhang, X., Liang, Z., & Kim, Y. (2025). Effectiveness of school-based cognitive behavioral therapy in alleviating anxiety and depression among high-risk child and young people: A Bayesian meta-analysis with meta-regression. *Cognitive Therapy and Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10608-025-10679-x

Zhou, W., & McLellan, R. (2024). "No changes, but I become more positive mentally": A mixed-methods study of the impact of a combined SEL and MBP on behavior change and academic achievement among Chinese adolescents. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3*, 100038. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100038

The Effectiveness of a Social–Emotional Learning Program Based on Cognitive–Behavioral and Mindfulness Approaches on Academic Resilience and Academic Hope among Students with High-Risk Behaviors

Extended Abstract

Introduction

High-risk behaviors during adolescence pose major challenges to educational systems and mental health and are associated with poorer academic performance, reduced motivation, and difficulties in academic adjustment (Graham et al., 2024; Cooper & Lucier, 2026). Students engaging in such behaviors may also struggle to cope with academic setbacks and sustain effort and motivation, highlighting the importance of protective resources such as academic resilience and academic hope (Wang & King, 2025).

Academic resilience refers to the capacity to maintain engagement, motivation, and performance despite academic adversity (Armiati et al., 2026), whereas academic hope involves setting educational goals, identifying pathways to achieve them, and sustaining goal-directed motivation (Abdollahi et al., 2026). Both may be weakened by poor self-regulation, low frustration tolerance, negative self-perceptions, and uncertainty about the future among students with high-risk behaviors (Chen et al., 2024; Pawlak & Mostafa, 2025).

Social-emotional learning (SEL) provides a school-based framework for strengthening self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Durlak & Mahoney, 2019; Augustin et al., 2026). Cognitive-behavioral components may further modify maladaptive cognitions and strengthen coping and self-regulation, while mindfulness may enhance present-moment awareness, emotion regulation, and cognitive flexibility (Zhang et al., 2025; Kingery et al., 2023).

Previous studies have generally examined SEL, cognitive-behavioral interventions, and mindfulness separately or have focused on other populations and outcomes. Although these approaches have shown benefits for resilience, emotion regulation, academic adjustment, hope, and related outcomes, no identified study has integrated all three components to examine both academic resilience and academic hope specifically among students with high-risk behaviors. Given the interacting cognitive, emotional, and behavioral vulnerabilities of this population, a multidimensional intervention may be particularly relevant. Accordingly, this study examined the effects of a social-emotional learning program based on a cognitive-behavioral approach and mindfulness on academic resilience and academic hope among students with high-risk behaviors.

Methodology

This applied study employed a quasi-experimental pretest–posttest control-group design with a two-month follow-up. The population comprised all male upper-secondary students in Khoy County during the 2025–2026 academic year. Following Gall, Borg, and Gall's recommendation of at least 15 participants per group for experimental and quasi-experimental studies, 40 students were recruited to account for potential attrition. Participants scoring above the cutoff on the Iranian Adolescents' Risk-Taking Scale (IARTS; Zadeh Mohammadi et al., 2011) were selected through convenience sampling and randomly assigned to the experimental and control groups (n = 20 each). The IARTS covers drug use, alcohol consumption, cigarette smoking, violence, risky sexual relationships and behaviors, relationships with the opposite sex, and risky driving. Inclusion criteria were upper-

In Press/ Accepted

secondary enrollment, an IARTS score above the cutoff, willingness to participate, written consent, and regular attendance; exclusion criteria were more than two consecutive absences, concurrent receipt of similar counseling services, or withdrawal. Both groups completed the pretest, posttest, and two-month follow-up. Informed consent was obtained from students and their parents, and confidentiality was assured.

The 38-item IARTS comprises seven subscales: drug use (8 items), alcohol consumption (6), cigarette smoking (5), violence (5), risky sexual relationships and behaviors (4), relationships with the opposite sex (4), and risky driving (6). Items are rated on a five-point Likert scale (range = 38–190). Seven factors explained 64.84% of the variance; Cronbach's α was .94 overall and .74–.93 across subscales, and .89 in this study. The 29-item Academic Resilience Inventory (ARI; Samuels, 2004), revised with Woo in 2009 and standardized in Iran by Soltaninejad et al. (2014), includes communication skills (13 items), future orientation (10), and problem-oriented/positive thinking (6), rated on a five-point scale (range = 29–145). Iranian subscale reliability coefficients ranged from .62 to .77; in this study, α was .84 overall and .79, .76, and .74 across subscales. The 27-item Academic Hope Scale (AHS; Khormaee & Kamari, 2017) includes hope for opportunities (7 items), life skills (8), school usefulness (8), and competence (4), rated on a five-point scale (range = 27–135). Its developers confirmed its validity and reported α = .81; in this study, α was .83 overall and .78, .76, .74, and .72 across subscales.

The intervention was developed for this study as an integrated program based on the SEL framework (Durlak & Mahoney, 2019; Elias et al., 1997), MindUP-related principles (Hawn & Holden, 2011), FRIENDS for Life (Barrett, 2013), and cognitive-behavioral and mindfulness components. SEL competencies provided the framework, while cognitive-behavioral and mindfulness techniques targeted maladaptive cognitions, problem solving, coping, self-efficacy, goal setting, mindful attention, awareness of thoughts and emotions, and emotion regulation. The program comprised 12 60-minute sessions delivered twice weekly over six weeks; the control group received no intervention.

Eight educational psychology faculty members at the University of Tabriz evaluated the program's face and content validity (agreement > 86%; CVR = .79; CVI = .88), supporting acceptable validity. Data were analyzed using descriptive statistics and mixed-design repeated-measures ANOVA in IBM SPSS Statistics 23.

Findings

Participants were 16–18 years old; mean age was 17.05 ± 0.89 years in the experimental group and 17.15 ± 0.81 years in the control group. In the experimental group, 5 (25%), 6 (30%), and 9 (45%) students were in Grades 10, 11, and 12, respectively; the corresponding figures in the control group were 6 (30%), 6 (30%), and 8 (40%). Baseline comparisons indicated no significant between-group differences in the study outcomes (all $p > .05$).

Table 1. Descriptive Statistics for Components of Academic Resilience and Academic Hope at Pretest, Posttest, and Follow-Up

Outcome	Group	Pretest M ± SD	Posttest M ± SD	Follow-up M ± SD
Communication Skills	Experimental	31.05 ± 4.63	42.00 ± 4.69	41.86 ± 4.79
	Control	30.00 ± 4.61	30.20 ± 4.70	30.65 ± 5.07
Future Orientation	Experimental	24.35 ± 3.81	31.55 ± 4.55	31.05 ± 4.60
	Control	24.85 ± 3.80	24.60 ± 3.60	24.70 ± 3.68
Positive Thinking	Experimental	13.85 ± 3.46	18.85 ± 2.18	18.15 ± 2.03
	Control	13.10 ± 3.50	13.45 ± 2.18	13.05 ± 2.09
Total Academic Resilience	Experimental	69.25 ± 7.59	92.40 ± 7.78	91.05 ± 8.30
	Control	67.95 ± 7.30	68.25 ± 7.61	68.40 ± 8.08
Hope for Opportunities	Experimental	16.50 ± 3.51	22.35 ± 3.52	22.10 ± 3.29
	Control	16.80 ± 3.53	16.30 ± 3.54	16.95 ± 3.31
Hope for Life Skills	Experimental	17.80 ± 3.00	24.40 ± 3.81	24.05 ± 4.07

In Press/ Accepted

	Control	17.70 ± 3.24	18.10 ± 4.16	18.70 ± 4.29
Hope for Usefulness	Experimental	16.85 ± 4.09	23.75 ± 4.27	23.20 ± 4.13
	Control	16.45 ± 3.85	16.90 ± 4.01	16.40 ± 3.84
Hope for Competence	Experimental	7.85 ± 2.36	12.05 ± 2.66	11.85 ± 2.62
	Control	7.65 ± 2.23	7.90 ± 2.61	8.05 ± 2.62
Total Academic Hope	Experimental	59.00 ± 5.71	82.55 ± 7.64	81.20 ± 8.51
	Control	58.60 ± 5.11	59.20 ± 5.54	60.10 ± 5.96

As shown in Table 1, academic resilience and academic hope increased markedly from pretest to posttest in the experimental group and remained relatively stable at follow-up, whereas little change was observed in the control group.

Before the main analysis, Shapiro–Wilk, Levene's, Box's M, and Mauchly's tests supported normality, homogeneity of variances and covariance matrices, and sphericity (all $p > .05$); therefore, no degrees-of-freedom correction was required. Effect sizes were reported as partial eta squared (ηp^2).

Table 2. Summary of Repeated-Measures ANOVA Results for Comparing Components of Academic Resilience and Academic Hope Across Three Measurement Stages and the Experimental and Control Groups

Dependent Variable	Source	SS	df	MS	F	p-value	ηp^2	Statistical Power
Communication Skills	Time × Group	729.817	2	364.908	24.331	< .001	.390	1.00
Future Orientation	Time × Group	342.617	2	171.308	17.863	< .001	.320	1.00
Positive Thinking	Time × Group	135.450	2	67.725	17.533	< .001	.316	1.00
Total Academic Resilience	Time × Group	3267.317	2	1633.658	45.236	< .001	.543	1.00
Hope for Opportunities	Time × Group	236.117	2	118.058	16.184	< .001	.299	1.00
Hope for Life Skills	Time × Group	223.017	2	111.508	15.496	< .001	.290	1.00
Hope for Usefulness	Time × Group	275.217	2	137.608	22.536	< .001	.372	1.00
Hope for Competence	Time × Group	95.617	2	47.808	7.510	< .001	.165	.94
Total Academic Hope	Time × Group	3200.850	2	1600.425	57.281	< .001	.601	1.00

Note. SS = Sum of Squares; df = Degrees of Freedom; MS = Mean Square; ηp^2 = partial eta squared.

In addition, the Time × Group interaction was significant across all examined outcomes, indicating that the social-emotional learning program based on a cognitive-behavioral approach and mindfulness improved the components of both academic resilience and academic hope among students with high-risk behaviors across the assessment stages ($p < .001$).

Bonferroni pairwise comparisons showed significant pretest–posttest and pretest–follow-up differences for all outcomes in the experimental group (all $p < .001$), whereas posttest–follow-up differences were nonsignificant (all $p > .05$), indicating that the intervention effects were maintained at the two-month follow-up.

Conclusion

The findings indicated that the social–emotional learning program based on a cognitive–behavioral approach and mindfulness improved academic resilience and academic hope among students with high-risk behaviors. The observed effects may be explained by the complementary contributions of the intervention components. Social–emotional learning may have supported self-awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making (Durlak & Mahoney, 2019; Cheung et al., 2026); cognitive–behavioral strategies may have promoted more adaptive appraisals and perceived control (Beck & Weishaar, 1989; J. S. & Chandrasekaran,

In Press/ Accepted

2026); and mindfulness practices may have supported emotion regulation and psychological flexibility (Kingery et al., 2023; Sweeney & Sweeney, 2026). These mechanisms were not directly measured and should therefore be considered theoretical explanations rather than confirmed mediators. The improvement in academic resilience may be related to greater persistence and adaptive coping (Martin & Marsh, 2008), whereas increased academic hope may reflect stronger goal setting, agency, and perceived pathways to goal attainment (Snyder, 2002).
The study was limited by its small convenience sample, inclusion of only male students from Khoy County, two-month follow-up, and reliance on self-report measures. Future studies should use larger and more diverse samples, longer follow-ups, and multiple assessment methods. Overall, the findings suggest that the integrated program may contribute to strengthening academic resilience and academic hope among students with high-risk behaviors.

Ethical Considerations

This article was derived from a doctoral dissertation approved by the University of Tabriz under the ethics code **IR.TABRIZU.REC.1405.025**. All ethical principles and considerations were strictly observed throughout the study. Data collection was conducted only after obtaining informed consent from all participants. Furthermore, participants were assured that their personal information would remain confidential and that the findings would be reported anonymously without revealing any identifying information. They were also informed that they could withdraw from the study at any stage without any restrictions or adverse consequences.

Acknowledgments and Funding

The authors would like to express their sincere appreciation and gratitude to all participants and individuals who contributed to the successful completion of this study. This research did not receive any financial support from governmental, private, or non-governmental organizations.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

In Press/ Accepted